مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد العاشر - العدد الأول

ربيع الأول 1430 هـ – مارس 2009 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربيـة – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

■ البحـرين دينـار	■ السعودية 15 ريالًا
■ الكويت دينار وربع	■ الإمارات 15 درهماً
■ عمـان 1.5 ريـالًا	■ قطـر 15 درهمـاً
■ اليمن 500 ريـالات	■ تـونـس دينـارين
■ الجزائر 250 دينار	■ المغـرب 30 درهمـاً
■ ليـبيـا 2 دينـار	■ مصـر 10 جنيهات
■ سـوريـا 100 ليـرة	■ لبـنـان 6000 ليـرة
■ الأردن دينـار ونصف	■ السـودان 700 جنيه

التـوزيـع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف: 17725111 - 17727111، فاكس : 17723763 (973+) - مملكة البحرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الطباعة



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص. ب:582 ، المنامة – مملكة البحرين
تلفون: 17291331 (973+)، فاكس : 17291182 (973+)
البريد الإلكتروني : apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية **:** يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية **:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦(٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة لفحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلي جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ــ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨

مملكة البحرين

هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (+٩٧٣)

فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (+٩٧٣)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	4 د. ب	8 د. ب	12 د. ب
الدول العربية	6 د. ب	10 د. ب	14 د. ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

المؤسسات :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

http://www.jeps.uob.edu.bh

فهرسة المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية JEPS مفهرسة ومصنفة في قواعد البيانات العالمية والفهارس العلمية الدولية الآتية:

- قاعدة البيانات الدولية الـ (Ulrichs).
- قاعدة البيانات التربوية الأسترالية الـ (Edna).
- قاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
- الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:
http://www.jeps.uob.edu.bh



المحتويات

الموضوع **الصفحة**

افتتاحية العدد

عندما بدأنا مسيرتنا في إصدار "مجلة العلوم التربوية والنفسية" منذ تسع سنوات، كان أحد أهدافنا تيسير نشر بحوث التربويين والأكاديميين في القضايا المعاصرة في مجال علوم التربية، وأن نكون لهم منبراً علمياً ليتواصلوا من خلاله مع المستجدات في حقل التربية والتعليم، كي يستفيد منه زملاؤهم الآخرون. وبحمدالله وتوفيقه، تحقق الهدف، وامتلأ كشف البحوث الواردة إلى المجلة ببحوث ودراسات من الأكاديميين والتربويين من مشارق الوطن العربي ومغاربه. وهذه البحوث تعكس مدى تفهم زملائنا لأهمية البحث العلمي التربوي، ومدى رغبة هؤلاء الباحثين في تطوير حركة البحث العلمي في الوطن العربي.

وهكذا أصبحت المجلة زاخرة بالبحوث التربوية الأصيلة والمواكبة لمستجدات العصر من مختلف أقطار الوطن العربي. وتغمرنا السعادة بأن الثمار المرجوة من إصدار هذه المطبوعة العلمية يتم جنيها. لكن يلاحظ أن بعض الباحثين والتربويين يبحثون في بعض المواضيع البحثية أكثر من مرة، ويتناسون أن هذا يساعد على التكرار والازدواجية. وعليه نرجو من الباحثين عدم تكرار موضوعاتهم في أكثر من بحث، ونحن من جانبا نتأكد من عدم التكرار والازدواجية مما يفقد حركة البحث العلمي التربوي فاعليتها وتأثيرها. إنها حالات قليلة تلك التي تتكرر فيها المواضيع البحثية في المجلات العلمية التربوية في الوطن العربي، ونتمنى أن تنتهي، لأننا كلنا فخورون بالمجلات البحثية التربوية في عالمنا العربي؛ وكلنا يهمنا أن تنال هذه المجلات المزيد من التقدير.

كم نكون سعداء وفخورين بأن تتم الاستعانة في كليات التربية في بعض الجامعات العربية بمجلة العلوم التربوية والنفسية لما وصلت إليه من مستوى رفيع وعراقه؛ ذلك لأننا نؤمن بروح التعاون في الفريق الواحد، إذ نحن نعمل معاً لنرقى جميعاً في مجال المنافسة العالمية؛ ولانصل إليها إلا بجودة البحوث التي ينجزها زملاؤنا، وبمواكبتها للمسيرة العالمية ومستجدات العصر، والتوقعات المستقبلية التي يصعب التنبؤ بها. مجلاتنا العلمية هي منابر علم متكاتفة ومتعاونة غير متنافسة سعياً وراء الهدف الأسمى وهو دعم البحث العلمي وتيسير نشره على كافة المستويات المحلية، والإقليمية، والعالمية.

إننا ندعو الباحثين في المجالات التربوية والنفسية إلى نشر البحوث الأصيلة ذات الجودة في الفكر، والأسلوب، والمنهج، والتي من شأنها سبر أغوار التجديد في الفكر التربوي العربي، وتحقيق الارتقاء بمستوى البحث العلمي؛ وهذا يتطلب من الأخوة الباحثين العرب بذل الكثير من الجهد والبحث في القضايا التربوية المعاصرة، والمشاركة الفاعلة بفكرهم الواعي الذي يدعم مسيرة التربية والتعليم في وطننا العربي، ويعمل على تطويرها وتقدمها.

يحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه بابين، يشمل الباب الأول –الخاص بالبحوث باللغة العربية– على عشرة أبحاث، يتناول البحث الأول أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة التربية وطلبة كلية العلوم في جامعة دمشق؛ ويتناول البحث الثاني تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين؛ في حين يتناول البحث الثالث تأثير بعض عناصر المنهج في معتقدات الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام بسلطنة عمان نحو اختيار مهنة المستقبل؛ ويدور البحث الرابع حول أثر منهاج الرياضيات المحوسب على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الاستكشافية الأردنية؛ أما البحث الخامس فيدور حول فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في إثراء برنامج التدريب الميداني، وحل بعض مشكلاته، وتنمية الاتجاه نحوه لدى الطالبات بجامعة طيبة؛ بينما يتناول البحث السادس أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية البادية الشمالية الغربية؛ في حين يتناول البحث السابع مشكلة اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة ومدى الاختلاف في اتجاهاتهم نحو ذلك تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية؛ ويدور البحث الثامن حول فاعلية التدريس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم؛ أما البحث التاسع فيتناول أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن؛ في حين يتناول البحث العاشر مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها.

أما الباب الثاني والخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية، فيحتوى على بحثين أحدهما حول توزيع تقديرات درجات الطلبة بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؛ والآخر حول أثر استخدام طريقة المحادثة والنقاش عبر الإنترنت على القدرات التعبيرية لدى طلبة الصف العاشر الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية.

ختاماً، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والمحكمين والباحثين والقراء وإلى كل من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوي العملي للمجلة لتبقى منبراً علمياً أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ. د. خليل يوسف الخليلي
رئيس هيئة التحرير
عميد كلية التربية

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

13
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق

أ.د. أمل الأحمد
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة دمشق

د. رجاء محمود مريم
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة دمشق

14
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق

أ.د. أمل الأحمد
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة دمشق

د. رجاء محمود مريم
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة دمشق

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، ذكور- إناث، التخصص العلمي في الكلية، تربية، علوم.

تكونت العينة من (٢١٢) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد استخدم مقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة الذي طوره موس (Moss,1988) نموذج الراشدين.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١- وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في استخدام أسلوب حل المشكلات، وأسلوب البحث عن المكافآت.

٢- وجود فروق دالة بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم في استخدام الأساليب التالية: التقويم الإيجابي، والبحث عن التوجيه والمساعدة، وهذه الفروق لصالح طلبة كلية التربية.

٣- وجود فروق دالة بين الذكور في كلية التربية والذكور في كلية العلوم في استخدام أسلوب البحث عن المكافآت والفروق لصالح ذكور التربية.

٤- وجود فروق دالة بين إناث كلية التربية وإناث كلية العلوم في استخدام أسلوب التقويم الإيجابي والفروق لصالح إناث التربية، وفي استخدام أسلوب التقبل والاستسلام والفروق لصالح إناث كلية العلوم.

وفي ضوء النتائج تمت صياغة جملة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، أساليب التعامل، الطالب الجامعي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٢/١٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/١/٢٢م

Coping Styles with Psychological StressesAmongUniversity Youth a Field Study on a Sample of Students in the Faculty Education and Faculty Sciences of Damascus University

Prof. Amal Al-Ahmed
College of Education
University of Damascns

Dr. Raja M. Mariam
College of Education
University of Damascns

Abstract

The purpose of this study was to determine coping styles used by students. And whether there were any significant differences in the use of styles due to gender and specialization at Damascus University.

The sample of study consisted of (212) students chosen randomly. To collect data of the study (CRI - Adult), which developed by Moos (1988) was used.

The Findings of the study can be summarized as follows:

1-There were significant differences between males and females in the use of problem solving, and seeking alternative rewards.

2- There were significant differences between education and sciences students in the use of the use following styles: Positive Reappraisal, and seeking guidance and support, these differences were in favor of the education students.

3-There were significant differences between males of education and sciences males in the use of seeking alternative rewards style in favor of the education males.

4- There were significant differences between females of education and sciences females in the use of positive reappraisal style. These differences were in favor of the education females, but for the use of acceptance or resignation style these differences were in favor of the sciences females.

There were some recommendation according to the study results which may develop students coping style with stresses situation.

Key words: psychological stresses, coping styles, university students.

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق

أ.د. أمل الأحمد
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة دمشق

د. رجاء محمود مريم
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة دمشق

المقدمة

إن دراسة الضغط النفسي، بوجه عام والآثار المترتبة عنه على الفرد، كانت منذ زمن طويل موضع اهتمام الباحثين في ميادين علم النفس وعلم الاجتماع والصحة العامة، ويعد سيلي (Selye) من أوائل الباحثين الذين درسوا -بطريقة منظمة- دور الضغوط النفسية في حدوث المرض الجسمي، حيث حاول وضع نموذج عن ردود الفعل للأحداث الضاغطة وأطلق عليه زملة التكيف العام "General Adaptation Syndrome" والذي فسر من خلاله محاولة الجسم لمواجهة الضغط النفسي، إلا أن الإنسان غالباً ما يدفع ثمناً باهظاً لمثل هذا التكيف، الأمر الذي يؤدي إلى اختلال في الوظائف النفسية والفسيولوجية لديه. وبناءً على وجهة النظر هذه فقط عرف سيلي (المشار إليه في Scott, 1992, p 15) الضغوط النفسية بأنها "استجابة غير محددة في الجسم نحو مثير يطلب منه أن يستجيب له".

كما يعد النموذج الذي قدمه لازاروس (Lazarus) والذي يعرف بنموذج التقييم المعرفي من النماذج الهامة أيضاً حيث يرى أن الضغوط تحدث عندما يواجه الشخص مطالب تفوق قدرته على التكيف، ويرى أن الضغوط وأساليب مواجهتها ترجع للمعرفة (الإدراك والتفكير) وللطريقة التي يقيِّم بها الفرد علاقته بالبيئة، وإن هذه العلاقة لا تسير في اتجاه واحد بل إن متطلبات البيئة وأساليب مواجهة الضغوط والاستجابة الانفعالية هي نتيجة لتأثير كل منها على الأخر (Lazarus, Coyen & Folkman, 1982, P. 218).

ونظراً لإدراك العلماء والباحثين لخطورة تأثير الضغط النفسي على الفرد، وكذلك حقيقة وجود مصادر الضغط في الحياة وتنوعها، إضافة إلى استمرار وجودها، كل ذلك دفعهم إلى الاهتمام بدراسة الأساليب والإجراءات التي يتخذها بعض الأفراد للتحكم والسيطرة في ما يواجهونه من ضغوط، والحد من تأثيراتها عليهم، وما تثيره من انفعالات نفسية سلبية إن لم يحسنوا التعامل معها بشكل إيجابي.

فقد أوضح فريدنبرج (Fredenberg) (المشار إليه في الشريف، ٢٠٠٣، ص ٦٥) أن الصحة والحالة الجيدة يُعدان رهن الطريقة التي نتعامل بها أو نواجه بها الضغط النفسي. كما

أشار كل من موس وبيلنغ (Moo & Billing) (المشار إليه في المغدري، ٢٠٠٤، ص١٤٥)، إلى أن أساليب التعامل الإحجامية (التجنبية) سواء السلوكية أو المعرفية ترتبط بالأعراض الإكتئابية والفسيولوجية لدى الجنسين. وأيدت دراسات عدة هذه النتائج فقد أوضحت أن أساليب التعامل مع الضغوط تؤثر بشدة في استجاباتنا النفسية والفسيولوجية (فايد، ١٩٩٨؛ Schroeder & Foerster; 2003). وفي هذا السياق اقترح بارو (Barrow) (المشار إليه في السرطاي والشخص، ١٩٩٨) أسلوبين لمواجهه الضغوط بفاعلية، يتضمن الأسلوب الأول التحكم في المواقف البيئية المسببة للضغط، بينما يتضمن الأسلوب الثاني محاولة تنمية نظام ذاتي داخلي للتحكم في الأعراض المختلفة المصاحبة للضغط.

ومن المتفق عليه أن أساليب التعامل مع الضغوط تصنف إلى فئتين رئيستين: إحداهما التعامل المركز على المشكلة (Problem - Focused Coping)، وتركز هذه الفئة من الأساليب على اتخاذ مواقف عملية وإجراءات فعلية لمواجهة الواقع وعواقبه، فهي التعامل البناء أو الفعال مع عوامل الضغوط النفسية، أما الفئة الثانية فمحورها حول التعامل المركز على الانفعال (Emotion- Focused Coping) والتي تركز على ضبط المشاعر والانفعالات أو تعديلها (Raha, 2000, p. 533).

وهناك تصنيفات أخرى حيث يصنفها البعض إلى أساليب إقدام وأخرى أساليب أحجام ومن الباحثين الرواد في هذا المجال موس الذي قدم مصطلحي الاستيعاب الإقدامي (الاقتحامي) (Approach coping) في مقابل الاستيعاب الاحجامي (التجنبي) (Avoidance coping)، والنوع الأول يشير إلى الأساليب التي يوظفها الفرد في اقتحام الموقف الضاغط، وتجاوز آثاره السلبية، في حين أن النوع الثاني يشير إلى الأساليب التي يوظفها الفرد في تجنب الضغط، والإحجام عن التفكير فيه (Moos, 1988).

ويرى سيوارد (Seaward, 1999) أن أساليب التعامل هي الطرائق التي يستخدمها الفرد عندما يعاني الضغط النفسي في المواقف التي يعتقد أنها تفوق طاقاته وقدراته، بهدف التعايش مع الضغط النفسي الذي يتعرض له، وبعض هذه الأساليب تكون طبيعية ورد فعل تلقائي عندما يكون العامل الضاغط بسيطاً، ولكن عندما يكون الموقف الضاغط شديداً، فإن التكيف الاعتيادي يصبح غير كاف، ونتيجة لذلك يصبح لدى الفرد إنهاك عاطفي وذهني، ويبدأ بالعمل على تطوير سلوكه وتعديله، حتى تتكون لديه أساليب جديدة للتكيف مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد. إن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تساعد في الحصول على التوازن مع ظروف الحياة اليومية الضاغطة وأحداثها وإحباطاتها، ويجري اختيارها لتساعد الفرد في أثناء تعامله مع متطلبات العالم الخارجي.

وعن مدى فعالية أساليب التعامل مع الضغوط في تحقيق التوافق يرى افرلي (Efferly) (المشار إلية في المزنوق، ١٩٩٨، ص ٨٥) أن هناك أساليب عدة في التعامل تبعث على

التوافق، وأساليب أخرى تبعث على سوء التوافق، وأن الأساليب التي تؤدي إلى تحقيق التوافق هي الأساليب التي تخفض من الضغط، وتعزز من صحة الفرد على المدى البعيد مثل الاسترخاء والتمرينات الجسدية، أما الأساليب التي تؤدي إلى سوء التوافق فهي الأساليب التي تخفض من الضغط عاجلاً وتؤدي إلى تأكل الصحة أجلاً مثل تعاطي الكحول واستخدام العقاقير بشكل سيئ، والانسحاب من التفاعل الاجتماعي.

ولما كانت الضغوط النفسية ظاهرة حتمية الوجود في حياة أفراد هذا العصر صغاراً أو كباراً، والطلبة الجامعيون هم إحدى شرائح المجتمع التي تنتمي إلى فئة الشباب الذين قد يتعرضون للعديد من الضغوط النفسية المتمثلة في ضغوط أكاديمية، واجتماعية، ومادية، وأخرى شخصية وجدانية وعاطفية مختلفة. إضافة إلى ما تفرضه المرحلة الجامعية من مطالب وتحديات يؤدي الفشل في مواجهتها إلى اضطراب الهوية وربما تأزمها، ويصاحب ذلك ظهور مجموعة من المشكلات النفسية والاجتماعية من بينها الوحدة والاغتراب والاكتئاب الذي يعد طلبة الجامعة أكثر استهدافاً له مقارنتهم بغير الدارسين من العمر نفسه (السرطاوي والشخصي، ١٩٩٨).

ولهذا فقد توالت الدراسات الأجنبية منها والعربية بهدف تحديد الأساليب التي يستخدمها الطلبة في مختلف مراحل وأنواع التعليم أثناء تعرضهم للضغوط النفسية. ومن الدراسات الأجنبية دراسة وينجر (Wenger, 1990) التي هدفت إلى قياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الطلبة في الجامعات الأمريكية، وقامت بترتيبها حسب نسبة استخدام الطلبة لها، فقد جاء أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي بالمرتبة الأولى، وتلاه أسلوب التجنب والابتعاد، ومن ثم التعبير عن المشاعر، والتحول والانصراف، وفي المرتبة الخامسة جاءت الأساليب المعرفية، كما أظهرت النتائج أن الإناث استخدمن البحث عن الدعم الاجتماعي، والعدوان اللفظي، والأساليب المعرفية أكثر مما استخدمها الذكور في حين أن الذكور كانوا أكثر استخداماً لأساليب الحركات الجسمية، والعدوان الجسدي، والانعزال.

في حين هدفت دراسة كومار ورماميرتي (Kumar & Ramamaurti, 1990) إلى تعرف خبرات الضغوط وأساليب التعامل معها لدى طلبة الجامعة في الهند، وتكونت العينة من ٣٦٠ طالب وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة يستخدمون أساليب متعددة منها: البحث عن المعلومات، وحل المشكلات، والتحليل المنطقي، وبينت كذلك أن الإناث أكثر استخداماً لأساليب الحصول على الدعم وطلب النصيحة، والتحليل المنطقي، بينما استخدم الذكور أساليب إعادة البناء المعرفي أكثر من الإناث، وأن كلا من الذكور والإناث استخدموا أسلوب التقبل الاستسلامي بدرجة متساوية.

ومن جانب آخر فقد كشفت دراسة فريدنبرج ولويس (Fredenberg & Lewis, 1991) والتي هدفت إلى تعرف أكثر الأساليب استخداماً من قبل الطلبة في أمريكا وتكونت العينة

من ٦٤٣ طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، وأشارت النتائج إلى أن الإناث كن أكثر استخداماً لكل من أسلوب البحث عن الدعم، وأسلوب التقويم الإيجابي، أما باقي الأساليب فلم توجد فروق بين الذكور والإناث في استخدامها.

وهدفت دراسة أوتنز وهروباي (Ottens & Hruby, 1994) تعرف أكثر أساليب التعامل مع الضغوط استخداماً من قبل الطلبة الجامعين في أمريكا، وتكونت العينة من ٢١٥ طالباً وطالبة، وأوضحت النتائج أن أكثر الأساليب استخداماً هي الأساليب الانفعالية والجسمية، وتمارين الاسترخاء، والتخطيط والتحضير، و أشارت أيضاً إلى أن الطالبات يستخدمن الأساليب الانفعالية أكثر من الذكور. وفي دراسة أخرى لفريدنبرج ولويس (Frydenberg & Lewis, 1997) على عينة من طلبة المدارس في الصفوف من السابع إلى الحادي عشر في استراليا، وجدا أن الطلبة الأكبر سناً كانوا أكثر ميلاً لاستخدام أساليب توجيه اللوم إلى الذات، وأقل ميلاً للانغماس بالعمل، والبحث عن المساعدة المهنية المتخصصة، أو الاستفادة من الدعم الروحي.

أما فيما يتعلق بالدراسات العربية فنذكر منها دراسة محمد (١٩٩٢) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعامل الإقدامية، والإحجامية مع الأزمات والتوافق النفسي على عينة من طلبة الجامعة في مصر، وقد إذ تكونت من ٦٨طالباً وطالبة من كلية التربية بالفيوم، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التوافق مع الحياة الجامعية، ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة واستخدام أساليب التعامل الإقدامية مع هذه الأحداث.

وكشفت نتائج دراسة درويش (١٩٩٣) التي هدفت إلى تعرف أساليب التوافق للضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن على عينة تكونت من ١٠٩٤ طالباً وطالبة أن أكثر الأساليب استخداماً من قبل الطلبة هي: الأساليب المعرفية، والانعزال، والبحث عن الدعم الاجتماعي، بينما أساليب التمرينات الرياضية، وتجنب الموقف، وممارسة عادات معينة قليلة الاستخدام لديهم، كما أوضحت الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام الأساليب المعرفية، وممارسة عادات معينة، والتمرينات الجسدية لمصلحة الذكور. بينما الإناث كن أكثر استخداماً لأساليب التعبير عن المشاعر، والانعزال والتجنب.

أما دراسة محمود (١٩٩٣) التي تمت على عينة من ١٨٤ طالباً وطالبة بهدف تعرف المشكلات التي يوجهها طلبة جامعة القاهرة، فرع الفيوم، وكيفية مواجهتهم لها، فقد كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في بعض المشكلات النفسية، وكذلك وجود فروق دالة في كيفية مواجهتهم لهذه الضغوط، وذلك في كل من أسلوبي إعادة التقويم الإيجابي، والبحث عن المكافآت البديلة وكانت الفروق لمصلحة الذكور.

أما دراسة الأطرش (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى تعرف الضغوط النفسية واستراتيجيات

التوافق معها لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية، وتكونت العينة من ٩٤١ طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بأساليب التوافق مع الضغوط وجود اتفاق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة من حيث أكثر استراتيجيات التوافق استخداماً من قبل هؤلاء الطلبة وهي استراتيجية الحديث الإيجابي، والاستراتيجية المعرفية، والمحافظة على الضبط الداخلي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة على جميع الاستراتيجيات، بينما وجدت فروق بين الذكور والإناث على استراتيجيات الدعابة والمرح، وممارسة التمارين الرياضية، واستراتيجية العزلة وذلك لمصلحة الإناث.

كما أن دراسة الضريبي (٢٠٠٤) هدفت إلى تعرف أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار في اليمن وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تكونت العينة من ٧٣٣ طالباً وطالبة، وتوصلت إلى أن أكثر الأساليب شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية لدى أفراد العينة هو أسلوب الهروب والتجنب، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير لكل من المتغيرات التالية: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص وأساليب مواجهة الضغوط لديهم.

أما دراسة بريك (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى تعرف استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة لمواجهة الصعوبات الاجتماعية المرتبطة بتميزهم، وتكونت العينة من ٢٢٨ طالباً طالبة من مدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن، وقد كشفت النتائج أن الموهوبين يواجهون ضغوطاً اجتماعية، وأنهم يستخدمون أساليب تعامل معينة للتخفيف من هذه الضغوط، منها مساعدة الآخرين، والمسايرة، وإنكار الموهبة، واستخدام الفكاهة ومستوى النشاط، كما كشفت عن أثر كل من الجنس والعمر في استراتيجيات التعامل المستخدم، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلاً لإنكار الموهبة من الذكور.

ونستخلص مما سبق من عرض نتائج الدراسات السابقة، وما هدفت إليه، أن هناك العديد من الأساليب التي توصلت إليها نتائج هذه الدراسات، والتي تحدد الاستجابات التي يقوم بها الطلبة عندما يتعرضون للضغوط النفسية، كالأساليب المعرفية، البحث عن الدعم الاجتماعي، والأساليب الانفعالية، وأسلوب التقويم الإيجابي، وأسلوب الانعزال، وأن الدراسة الحالية تتشابه مع هذه الدراسات في اهتمامها بتعرف الأساليب المستخدمة من قبل الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات، إلا أنها تتباين معها فيما يتعلق بالأداة المستخدمة، وطبيعة أفراد العينة، والمجتمع الثقافي والحضاري الذي سحبت منه، ذلك أن الوضع الراهن يستلزم إجراء المزيد من الدراسات التي تركز بصفة أساسية على دراسة أساليب مواجهة الضغوط بين مختلف فئات الطلبة في المجتمعات المختلفة، وخاصة في هذا العصر الذي أصبحت فيه الضغوط النفسية حقيقية حياتية نعيشها كل يوم، وذلك نتيجة للتغيرات السريعة والمتلاحقة زيادة وتنوعاً وتعقيداً في جميع مناحي الحياة.

مشكلة الدراسة

في ضوء تعدد أنماط أحداث الحياة الضاغطة لدى الشباب الجامعي، وصعوبة فهم الطلبة لطبيعة وخصائص المرحلة الجامعية، إضافة إلى صعوبة التوافق النفسي والاجتماعي مع الحياة الجامعية، وما يمكن أن يترتب على ذلك من اتباع الطلبة أساليب تعامل خاصة بهم في محاولة منهم لمواجهة هذه الضغوط، لذلك فإنه من الأهمية بمكان للمشتغلين بعلم النفس أن يكرسوا جزءاً من اهتماماتهم البحثية للعناية بفئة الشباب، ومد يد العون والمساعدة الإنمائية والوقائية لهم، وذلك من خلال تعرف الأساليب التي يستخدمونها في تعاملهم مع الضغوط النفسية التي تواجههم، و لما لهذه المعرفة من أهمية في توجيه الشباب عموماً والطلبة على وجه الخصوص إلى استخدام أساليب تعامل فعالة تمكنهم من مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها بصورة إيجابية و توافقية تزيد من قوتهم وصلابتهم النفسية.

وقد وجدت الباحثتان من خلال عملهما في التدريس الجامعي شكاوى متعددة ومستمرة من قبل العديد من الطلبة في مختلف سنوات الدراسة حول معاناتهم العديدة من المشكلات والضغوط النفسية والتي ترجع في بعض أسبابها إلى كيفية مواجهتهم للمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها. سيما وأن أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة تختلف باختلاف الأفراد أنفسهم، واختلاف المواقف نفسها، وباختلاف جنس الأفراد أيضاً، وباختلاف الثقافات. ومن هنا تبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة بهدف تعرف الأساليب المستخدمة من قبل الطلبة الدارسين في جامعة دمشق في تعاملهم مع الضغوط النفسية التي تواجههم، ومعرفة الفروق في استخدام هذه الأساليب وفقاً لمتغيري التخصص الأكاديمي في الكلية، والجنس، وذلك لما لهذه المتغيرات من دور رئيس في تحديد أساليب التعامل التي يميل الأفراد إلى استخدامها دون سواها.

ومما سبق فإن مشكلة الدراسة تكمن في تحديد الأساليب التي يستخدمها الشباب الجامعي في التعامل مع الضغوط النفسية لديهم الإقدامية منها والإحجامية المتضمنة في المقياس المخصص لهذا الغرض.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- تعرف أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي في جامعة دمشق.

٢- تعرف دلالة الفروق بين الشباب الجامعي في استخدام هذه الأساليب وفقاً لمتغيري التخصص العلمي، والجنس.

٣- اقتراح ببعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في مساعدة المرشدين والمختصين النفسيين في وضع برامج نمائية ووقائية وإرشادية علاجية تنمي لدى الشباب

التوجه الإيجابي نحو البحث والاستقصاء عن أفضل الأساليب الملائمة لمواجهة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها.

أسئلة الدراسة

السؤال الذي تجيب عنه الدراسة:

– ما أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الشائعة الاستخدام لدى الشباب في جامعة دمشق و المتضمنه في المقياس المعتمد في الدراسة.

فرضيات الدراسة

١– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تعزى لمتغير التخصص العلمي في الكلية: علوم، تربية.

٣– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذكور في كلية التربية ومتوسط درجات الطلبة الذكور في كلية العلوم في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

٤– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الإناث في كلية التربية ومتوسط درجات الطلبة الإناث في كلية العلوم في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانبين التاليين:

١– إن محاولة تعرف الأساليب التي يستخدمها الشباب الجامعي في التعامل مع الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، أمر مهم جداً لأن ذلك يساهم في فهم مشكلاتهم، وكيفية إدراكاتهم، وطرائق تفكيرهم، وفيما إذا كانت الأساليب المستخدمة من قبلهم ناجحة وتساعدهم في ضبط انفعالاتهم والتغلب على مشكلاتهم، أم لا.

٢– إن الاهتمام بتحديد الأساليب التي يستخدمها الشباب الجامعي لمواجهة الضغوط التي يتعرضون لها من شأنه أن يساعدهم على الانتقاء الأمثل للأساليب الإيجابية، والابتعاد عن استخدام أساليب التعامل السلبية، مما يؤدي إلى تنمية بعض المهارات للتعامل مع الضغوط وضبطها والتحكم بها إلى درجة مقبولة، تمكنهم من التكيف والتمتع بصحة نفسية وجسدية جيدة، وتحصنهم من المشكلات التي يمكن أن يتعرضوا لها في المستقبل.

٣ – لعل نتائج هذه الدراسة تمهد الطريق أمام الباحثين لإجراء بحوث أخرى متعمقة تهدف إلى دراسة الضغوط والمشكلات النفسية معها الأكثر انتشاراً أو الأكثر أهمية في علاقتها ببعض المتغيرات،وأساليب التعامل بما يمكنها من التعمق في تفسير المشكلات النفسية في جمهور طلبة جامعة دمشق.

– تزويد المكتبة العربية بمقياس جديد لقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

– إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج ودورات تدريبية للشباب الجامعي في كيفية التعامل مع الضغوط النفسية، وتبصيرهم بالطرائق والأساليب الإيجابية والعملية للتغلب عليها.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية، وطلبة كلية العلوم في جامعة دمشق، لذلك لا يمكننا تعميم نتائجها إلا على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة لها في الخصائص. ويمكن تفصيل هذه الحدود كما يلي:

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين الدارسين في كل من كليتي التربية والعلوم في جامعة دمشق.

الحدود المكانية: وتتمثل في كل من كلية التربية، كلية العلوم في جامعة دمشق.

الحدود الزمنية: وتتمثل في المدة بين ٢/٩/٢٠٠٦– ٢٦/٩/٢٠٠٦.

مصطلحات الدراسة

الضغوط النفسية: حالة نفسية تنعكس في ردود الفعل الداخلية الجسمية والنفسية والسلوكية والناشئة عن التهديد الذي يدركه الفرد عندما يتعرض للمواقف أو الأحداث الضاغطة في البيئة المحيطة (السمادوني، ١٩٩٣).

أساليب التعامل مع الضغوط النفسية: يعرفها لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141) بأنها: "تغير معرفي متواصل، وجهود سلوكية لإدارة الحاجات الداخلية والخارجية، وبشكل خاص تلك الحاجات التي يدرك الفرد أنها مرهقة وشديدة الضرر". أما موس (Moos, 1988, p. 133) فأنه يعرفها بأنها: "مجموعة من أنماط السلوك التكيفية المتعلمة والتي تتطلب عادة بذل الجهد، وتحددها الحاجة، وتستهدف حل المشكلة كما يمكن السيطرة عليها، وكفها، أو قمعها، وبالتالي تستخدم بمرونة كافية كلما تطلب الموقف الضاغط".

أما من الناحية الإجرائية فيمكن تعريف أساليب التعامل بأنها: الأفعال التي يبذلها الفرد للتعامل مع الضغوط النفسية، وذلك بهدف التقليل من حدة هذه الضغوط أو تعلم تحملها

والتعايش معها أو تجنبها والتهرب منها من خلال قياسها على مقياس الدراسة الحالية.

ولأغراض هذه الدراسة سوف يجري تبني تصنيف أساليب التعامل إلى أساليب إقدامية وأخرى إحجامية، وذلك وفقاً للتصنيف الذي وضعه موس سيما وإن الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية هي التي طورها عام ١٩٩٣ النسخة الثانية، وقد قامت الباحثتان بتعريبها وتقنينها على البيئة المحلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية والمستخدمة من قبل الشباب الجامعي في تعاملهم مع الضغوط النفسية التي تواجههم، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لقدرته على تزويدنا بالمعلومات الضرورية، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة (حمصي، ١٩٩١).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع الطلبة في السنة الثالثة والمسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧ في كل من كلية التربية وكلية العلوم بجامعة، دمشق وقد تم سحب العينة بالطريقة العشوائية العرضية. والعينة العرضية هي عينة عشوائية ومستقلة تسحب من فئة مناسبة ومتوافرة، والفئة المختارة بموجبها ليست هي أفضل الفئات، بل هي أكثرها توافراً (حمصي، ١٩٩١). يبين الجدول رقم (١) عدد أفراد المجتمع الأصلي وعدد أفراد العينة موزعين حسب الكلية والجنس.

الجدول رقم (١)
أفراد المجتمع الأصلي والعينة موزعين حسب الكلية والجنس

الكلية	مجتمع الدراسة	عدد أفراد العينة	ذكور	إناث
التربية	١٣٠٥	١٠٩	٤٣	٦٦
العلوم	١٢٨٩	١٠٣	٧١	٣٢
المجموع	٢٥٩٤	٢١٢	١١٤	٩٨

بلغ مجموع طلبة السنة الثالثة في كل من كلية العلوم وكلية التربية (٢٥٩٤)، وبلغ عدد أفراد العينة (٢١٢) طالباً وطالبة و بنسبة تمثيل (٨,١٧) من المجتمع الأصلي، بعد أن تم استبعاد (٨) استبانات بسبب عدم إكمالها من قبل الطلبة.

أداة الدراسة

استخدم في هذه الدراسة مقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة (نموذج الراشدين) (Coping Responses Inventory Adult form-CRI) الذي طوره موس (Moos, 1988). ويفيد هذا المقياس في تعرف أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة التي يواجهها الأفراد في حياتهم اليومية.

ويتكون المقياس من (٤٨) فقرة، موزعة على ثمانية أبعاد فرعية، تعكس ثمانية أساليب في التعامل مع المواقف الضاغطة، وهي:

أولاً: الأساليب الإقدامية Approach coping، وتشمل:

١- التحليل المنطقي Logical Analysis: تحليل الموقف من أجل فهمه، وإعداد الفرد للتعامل معه.

٢- إعادة التقويم الإيجابي للموقف Positive Reappraisal: يتضمن محاولة الفرد استجلاء الموقف وإعادة بنائه بطريقة إيجابية، مع محاولة استمرارية تقبل الواقع كما هو.

٣- البحث عن التوجيه والمساعدة Seeking Guidance and Support: يتضمن البحث عن المساندة الاجتماعية من الآخرين للخروج من هذا الموقف دون ترك أي آثار نفسية سلبية.

٤- حل المشكلات Problem Solving: ويتضمن حل المشكلة بطريقة مباشرة.

ثانياً: الأساليب الإحجامية Avoidant Coping، وتشمل:

١- الإحجام المعرفي Cognitive Avoidance: ويتضمن تجنب التفكير الواقعي والممكن في الأزمة.

٢- التقبل والاستسلام Acceptance or Resignation: تقليل المواقف الضاغطة دون القيام بأي فعل لحل المشكلة.

٣- البحث عن المكافآت البديلة Seeking Alternative Rewards: ويتضمن الاشتراك في الأنشطة البديلة ومحاولة الاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع، والحصول على مصادر التوافق النفسي والاجتماعي بعيداً عن مواجهة الأزمة.

٤- التفريغ الانفعالي Emotional Discharge: ويتضمن التعبير اللفظي عن الإحساس بالمشاعر السلبية غير السارة، وفعلياً عن طريق تفريغ الشحنات الانفعالية السلبية في أشياء إيجابية لتخفيف مصادر الضغوط النفسية.

هذا ويشمل كل بعد ستة بنود، ويصحح المقياس بإعطاء أربع درجات وهي (صفر-١-٢- ٣) لبدائل الاستجابات الأربع الموجودة أمام كل فقرة، وتتراوح الدرجة الخام لكل بعد فرعي من (صفر) إلى (١٨) درجة ويمكن الحصول على درجة كلية للأساليب الإقدامية في مقابل درجة كلية للأساليب الإحجامية إلا أنه لا يمكن الحصول على درجة كلية للمقياس

أو للأسلوبين، وأن الدرجة المرتفعة على الأساليب الإقدامية على المقياس تشير إلى استخدام هذه الأساليب بدرجة كبيرة، وكذلك فيما يتعلق بالدرجة المرتفعة على الأساليب الإحجامية في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى ميل أقل لاستخدام هذه الأساليب.

المقياس في صورته المعربة

لقد قامت الباحثتان بترجمة فقرات المقياس إلى اللغة العربية متبعتين أسلوب الترجمة والترجمة العكسية، وذلك بالتعاون مع ثلاثة من المختصين في علم النفس اثنين من الجامعة الأردنية، ومختص واحد من جامعة دمشق ممن يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية، ثم قامتا بإجراء صدق المحكمين، وفي خطوة لاحقة تم توزيع المقياس على (١٥٤) طالباً وطالبة من كلية التربية من طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة والذين لم تشملهم الدراسة؛ وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس ومدى ملاءمتها للتطبيق على عينة الدراسة المحلية.

صدق المقياس

١- صدق المحكمين: بعد أن ترجم المقياس إلى اللغة العربية من قبل الباحثتين، جرى عرض الترجمة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق، وبلغ عددهم (٨) محكمين، ومن الجامعة الأردنية، وجامعة عمان للدراسات العليا، وقد بلغ عددهم (٤) محكمين، ثم جرى جمع آرائهم في وضوح التعبير، ودقة الترجمة، وقد جرى الأخذ بالملاحظات التي قدموها.

٢- الصدق التلازمي: من أجل حساب هذا النوع من الصدق جرى التحقق من الصدق التلازمي بوساطة ارتباطه بمقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية من إعداد مريم (٢٠٠٦) تتكون من (٤٠) فقرة موزعة على عشرة أبعاد فرعية تعكس عشرة أساليب في التعامل مع المواقف الضاغطة، خمسة منها تسمى بالأساليب الإيجابية، والأبعاد الخمسة الأخرى تسمى بالأساليب السلبية والتي جرى التأكد من صدقها وثباتها بطرائق عدة، وطبق المقياسان على عينة الثبات نفسها، وقد حسب الترابط بين نتائج المقياسين حيث بلغ معامل الارتباط على الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية (٠,٨٤١) ومعامل الارتباط على الدرجة الكلية للأساليب الإحجامية (٠,٧٩٦) وهذه المعاملات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثبات المقياس

جرى التحقق من ثبات المقياس بالطرائق التالية:

١- معادلة ألفا كرونباخ: جرى تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٤٣) طالباً وطالبة من

كلية التربية في السنة الثالثة ومن خارج عينة الدراسة، وجرى حساب ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس والنتائج كما في الجدول رقم (٢).

٢- الثبات بالتجزئة النصفية: حسب معامل ثبات التجزئة النصفية وصحح بمعادلة سبيرمان براون.

٣- الثبات بطريقة الإعادة: جرى إعادة تطبيق المقياس مرتين في موقفين يفصل بينهما (١٨) يوماً، وذلك على العينة السابقة الذكر، ومن ثم جرى حساب الترابط بين نتائج التطبيقين بوساطة معامل برسون، على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للأساليب الإقدامية، والدرجة الكلية للأساليب الإحجامية. والنتائج كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والكلية للمقياس(CRI) المحسوبة بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي- التجزئة النصفية

أبعاد المقياس	معاملات ثبات الإعادة	معاملات الثبات ألفا كرونباخ	معاملات ثبات التجزئة النصفية
التحليل المنطقي	٠,٥٩	٠,٧٥	٠,٧٦٠
إعادة التقويم الإيجابي	٠,٩٩	٠,٨٦	٠,٧١٤
البحث عن التوجيه والمساعدة	٠,٩٩	٠,٨٩	٠,٧٥
حل المشكلة	٠,٩٩	٠,٧٧	٠,٧٦
الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية	٠,٧٤	٠,٩٩	٠,٧٣
الإحجام المعرفي	٠,٩٩	٠,٨٧	٠,٧٠
التقبل والاستسلام	٠,٩٩	٠,٨٨	٠,٦٥
البحث عن المكافآت	٠,٩٩	٠,٨٥	٠,٦٦
التنفيس الانفعالي	٠,٩٩	٠,٩٠	٠,٧٢
الدرجة الكلية للأساليب الإحجامية	٠,٦٩	٠,٩٩	٠,٦٩

ويلاحظ من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الثبات المحسوبة بوساطة الطرائق الثلاث التي استخدمت لحساب الثبات جيدة ومطمئنة، ما يعطي مؤشراً جيداً على ثبات المقياس، وهذه النتيجة تقدم مؤشراً يدعو للثقة بهذه الأداة وأنه يمكن الاطمئنان إليها عند التطبيق النهائي.

الأساليب الإحصائية

جرى استخدام برنامج SPSS الإحصائي لتحليل البيانات فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وتم استخدام اختبار(ت) لتحديد دلالة الفروق بين المتغيرات الواردة في فرضيات الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الشائعة الاستخدام لدى الشباب الجامعي والمتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة؟" وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما جرى حساب التكرارات والنسب المئوية حيث قسمت إلى ثلاثة مستويات، وذلك وفق منحنى التوزع الطبيعي حيث أخذ ١٧٪ من أفراد العينة ليمثلوا المستوى المنخفض، و ١٧٪ ليمثلوا المستوى المرتفع، وما بينهما ليمثلوا المستوى المتوسط ٦٨٪ وذلك على الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية والأبعاد الفرعية المكونة لها، والدرجة الكلية للأساليب الإحجامية والأبعاد الفرعية المكونة لها، وكانت النتائج كما يوضح الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
التكرارات والنسب المئوية لأساليب التعامل مع الضغوط النفسية وفقا لمنحنى التوزع الطبيعي

الأساليب	التكرار المستوى المنخفض	٪ مستوى منخفض	التكرار المستوى المتوسط	٪ المستوى المتوسط	تكرار مستوى مرتفع	٪ المستوى المرتفع
التحليل المنطقي	٣١	١٤,٦	١٣٠	٦١	٥١	٢٣,٩
إعادة التقويم الإيجابي	٣٤	١٦	١١٨	٥٥,٤	٦٠	٢٨,٢
البحث عن التوجيه والمساعدة	٣٤	١٦	١٣٢	٦٢	٤٦	٢١,٦
حل المشكلة	٣٢	١٥	١١٨	٥٥,٤	٦٢	٢٩,١
الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية	٣٦	١٦,٩	١٣٨	٦٤,٨	٣٨	١٧,٨
الإحجام المعرفي	٢٠	٩,٤	١٣٥	٦٣,٤	٥٧	٢٦,٨
التقبل والاستسلام	٢٧	١٢,٧	١١٨	٥٥,٤	٦٧	٣١,٥
البحث عن المكافآت	٣٦	١٦,٩	١٢٧	٥٩,٦	٤٩	٢٣
التنفيس الإنفعالي	٣٢	١٥	١٣٧	٦٤,٣	٣٤	٢٠,٢
الدرجة الكلية للأساليب الإحجامية	٣٢	١٥	١٣٤	٦٢,٩	٤٦	٢١,٦

وبالعودة إلى الجدول رقم (٣) يلاحظ أن هناك ميلاً واضحاً من قبل الطلبة لاستخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الإقدامية والإحجامية التي تضمنها المقياس المستخدم في الدراسة، إذ تراوحت قيم النسب المئوية للطلبة الذين أجابوا في المستوى المنخفض على الأساليب الإقدامية من ١٤٪ إلى ١٦٪، وفي المستوى المتوسط من ٥٥,٤٪ إلى ٦٢٪، وفي المستوى المرتفع من ٢١٪ إلى ٢٩,١٪، بينما تراوحت قيم النسب المئوية على الأساليب الإحجامية في المستوى المنخفض من ٩٪ إلى ١٦٪، وفي المستوى المتوسط من ٥٥,٤٪ إلى ٦٤٪، وفي المستوى المرتفع من ٢٣٪ إلى ٣١,٥٪، ويلاحظ أن قيم النسب المئوية على

الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية هي تقريباً مكافئة لقيم النسب المئوية على الدرجة الكلية للأساليب الإحجامية، وهذا يعني أن الطلبة يستخدمون الأساليب الإقدامية على نحو مشابه لاستخدامهم للأساليب الإحجامية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن تعدد مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب الجامعي من ضغوط أسرية، وأكاديمية، وشخصية وانفعالية، وأخرى متعلقة بضغوط الوقت والصعوبات المالية وغيرها من الضغوط المتعلقة بالتفكير في المستقبل، هذا كله يتبعه زيادة وتنوع في استخدام أساليب مختلفة ومتعددة للتعامل مع هذه الضغوط، وذلك بهدف التقليل من حدة آثارها السلبية الناجمة منها. وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة درويش (١٩٩٣)، ودراسة الأطرش (٢٠٠٠) والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة يميلون بشكل عام إلى استخدام أساليب متعددة أثناء تعرضهم للضغوط النفسية منها ما هو إيجابي ومنها أساليب أخرى سلبية.

عرض نتائج الفرضية الأولى

نصت هذه الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية المتضمنة في المقياس. ومن أجل التحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لحساب الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث والجدول رقم (٤) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٤)
اختبار(ت) لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلبة حسب متغير الجنس بين الكليتين

أساليب التعامل	الذكور		الإناث		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التحليل المنطقي	١٢,٤٥٦١	٢,٨٥٠٦	١٢,١٥٣١	٢,٧٩٣٠٤	٠,٧٧٩	٠,٤٣٧
التقويم الإيجابي	١٢,٢٢٨١	٣,١٧٣٥٥	١٢,١١٢٢	٣,٥٥٧٧	٠,٢٥١	٠,٨٠٢
البحث عن التوجيه والمساعدة	١١,٠٠٨٨	٣,٦٣٩٧	١٢,٠٣٠٦	٣,١٥٧٢٣	٢,١٦٦	٠,٠٣١*
حل المشكلة	١٣,١٣١٦	٢,٩٧٦٣	١١,٨٦٧٣	٣,٤٤٥١٢	٢,٨٦٧	٠,٠٠٥*
الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية	٤٨,٨٢٤٦	٨,٧٥٨٥	٤٨,٤٦٣٣	٩,٣٩٦٩٧	٠,٥٣٠	٠,٥٩٧
الإحجام المعرفي	٨,٩١٢٣	٣,٣٦٧١٠	٨,٠٤٠٨	٣,٠٧٩٤	١,٩٥٤	٠,٠٥٢
التقبل و الاستسلام	٨,٠٢٦٣	٣,٤٧٨٠٢	١١,٠٢٠٤	٣,٢١٠٧٤	٦,٤٧٤	٠,٠٠٠**
البحث عن المكافآت	١٠,٣٤٢١	٣,٢٥٥٥٧	٩,٠٤٠٨	٣,٤٥١٩٣	٢,٨٢٢	٠,٠٠٥*
التنفيس الانفعالي	٧,٨٨٦٠	٣,٣٩٣٨٠	٩,٤٦٩٤	٣,٠٩٣٧٤	٣,٥٥٢	٠,٠٠٠**
الدرجة الكلية للأساليب الإحجامية	٣٥,٤٢٩٨	٨,٩٧٨٨	٣٧,٤٧٩٦	٧,١٦١٢٢	١,٨١٧	٠,٠٧١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى٠,٠١

وبالعودة إلى الجدول السابق نجد فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث، وذلك على الأساليب الإقدامية التالية: البحث عن التوجيه والمساعدة فقد بلغت قيمة (ت=٢,١٦٦) لصالح الإناث، كذلك يلاحظ وجود فروق دالة على أسلوب حل المشكلة إذ بلغت قيمة (ت=٢,٨٦٧) والفروق لصالح الذكور، وهذه القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما يلاحظ أن هناك فروقاً دالة بين متوسط درجات الذكور والإناث على الأساليب الإحجامية التالية: أسلوب التقبل والاستسلام إذ بلغت قيمة (ت=٦,٤٧٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك يلاحظ فروق على أسلوب التنفيس الانفعالي فقد بلغت قيمة (ت=٣,٥٥٢)، و هذه الفروق لصالح الإناث، بينما هناك فروق على أسلوب البحث عن المكافئآت إذ بلغت قيمة (ت=٢,٨٢٢) لصالح الذكور وهذا يدل على وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث في بعض أساليب التعامل مع الضغوط النفسية والمتضمنة في المقياس المعتمد، بينما لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية الأخرى، وعلى الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية، والدرجة الكلية للأساليب الإحجامية، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية بخصوص كل من أساليب التعامل مع الضغوط التالية: البحث عن التوجيه والمساعدة في حل المشكلات، والتقبل والاستسلام، والتنفيس الانفعالي، والبحث عن المكافآت، بينما نقبلها بخصوص بقية الأساليب.

ويمكن تفسير الفروق في استخدام الإناث لأسلوب البحث عن التوجيه والمساعدة أن هذا يتفق مع طبيعة الإناث على نحو عام، فهن أكثر حساسية وتأثراً بسلوك الآخرين، وأكثر سعياً للحصول على الدعم والمساندة من قبل العائلة والأصدقاء، وهذا ما أيده ليفيLeavy (المشار إليه في المخيمر، ١٩٩٧) من خلال مراجعته للعديد من الدراسات التي أجريت على المساندة الاجتماعية، فقد وجد أن الإناث عبر المراحل العمرية المختلفة من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد إلى الشيخوخة أكثر سعياً من الذكور للحصول على المساندة الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراستان التاليتان: (Werger, 1990; Kumar & Ramamurti, 1990) واللتان أوضحتا أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي من الذكور.

وربما يعود هذا أيضاً إلى أن الإناث أكثر حاجةً إلى التحدث مع الآخرين وأكثر تشجيعاً على طلب المساعدة والدعم من الآخرين حينما يحتجن لذلك.

وعن الفروق بين الذكور والإناث في أسلوب حل المشكلات حيث أشارت النتيجة إلى تفوق الذكور على الإناث في استخدام هذا الأسلوب، وقد تعود هذه النتيجة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وطرائق التفاعل بين الآباء والأبناء حيث أن أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة مع الذكور تدعم استقلالية الذكور، وتشجعهم على الاستقلال والاستكشاف، وتفرض القيود على الإناث مما يجعلهن أقل قدرة على اتخاذ القرارات وتجريب الحلول

والبدائل. ولا بد من الإشارة إلى أن هذه المسائل تحسنت قليلاً حيث غدت الأنثى أكثر قدرة على الوعي بشئونها وتحملها المسؤولية.

أما عن الفروق في كل من أسلوب التقبل والاستسلام وأسلوب التنفيس الانفعالي فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء القيم الاجتماعية والدينية السائدة في المجتمع، فالتربية والتنشئة الاجتماعية وسيادة المجتمع الذكوري تؤدي جميعها إلى أن تصبح الأنثى أكثر تقبلاً وإذعاناً لما يجري حولها، وكذلك الأمر فيما يتعلق باستخدام الإناث لأسلوب التنفيس الانفعالي. إن هذه النتيجة تتفق مع طبيعة النساء الجنسية، فهن يملن إلى التعبير عن المشاعر بالبكاء والنحيب، وقد يعود هذا في جزء كبير منه إلى تقبل المجتمع لتعبير النساء عن مشاعرهن أكثر من تقبل ذلك من الذكور الذين يشجعون على كبت مشاعرهم وعدم إظهارها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة درويش (١٩٩٣) ودراسة أوتنز وهروباي (Ottens & Hruby, 1994) واللتان أشارتا إلى أن الإناث أكثر استخداماً للأساليب الانفعالية من الذكور.

ويمكننا تفسير وجود فروق لصالح الذكورفي أسلوب البحث عن المكافآت في إطار تفسير النتائج السابقة التي ترى أن أساليب التنشئة الاجتماعية والقيم السائدة في المجتمع المحلي تميل إلى تشجيع الذكور على استبدال الخسائر المتضمنة في تحولات الحياة وأزماتها، وذلك من خلال تغيير الأنشطة وخلق مصادر جديدة للإشباع، وذلك كونهم أكثر تحرراً من الإناث وخاصة عندما يواجهون الضغوط النفسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمود (١٩٩٤) والتي أشارت إلى أن الذكور أكثر استخداماً لأسلوب البحث عن المكافآت البديلة من الإناث.

عرض نتائج الفرضية الثانية

نصت هذه الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تعزى لمتغير التخصص في الكلية: علوم، تربية. ومن أجل التحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسط درجات طلبة العلوم ومتوسط درجات طلبة التربية على المقياس (CRI). والجدول رقم (٥) يوضح نتائج الاختبار.

ويتضح من الجدول رقم (٥) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة كلية العلوم ومتوسط درجات طلبة كلية التربية، وذلك على الأساليب الإقدامية التالية: التقويم الإيجابي فقد بلغت قيمة (ت=٢,٤٤٨)، البحث عن المساعدة والمعلومات فقد بلغت قيمة (ت=٢,٣٩٥) وهذه القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق معنوية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية، والفروق لمصلحة طلبة كلية

التربية، بينما لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة على الأساليب الأخرى المتضمنة في المقياس. وبذلك نرفض الفرضية الصفرية فيما يتعلق بكل من أسلوبي التقويم الإيجابي، والبحث عن المساعدة والمعلومات، بينما نقبلها فيما يتعلق بالأساليب الأخرى المتضمنة في المقياس الحالي.

الجدول رقم (٥)
اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلبة حسب متغير التخصص العلمي: علوم، تربية

أساليب التعامل	العلوم		التربية		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التحليل المنطقي	١٢,٦١١٧	٢,٩٨٤٣٨	١٢,٠٣٦٧	٢,٦٤١٩٩	١,٤٨٧	٠,١٣٨
التقويم الإيجابي	١١,٦٠١٩	٣,٢٦١٠٠	١٢,٧١٥٦	٣,٣٥٥٧٤	٢,٤٤٨	٠,٠١٥*
البحث عن التوجيه والمساعدة	١٠,٩٠٢٩	٣,٥٥٢١٧	١٢,٠٢٧٥	٣,٢٨٤٢٥	٢,٣٩٥	٠,٠١٧*
حل المشكلة	١٢,٥٥٣٤	٣,٣١٨٧٨	١٢,٥٤١٣	٣,٢١٠٣٢	٠,٠٢٧	٠,٩٧٨
الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية	٤٧,٦٦٩٩	٩,٣١٢٠١	٤٩,٣٢١١	٨,٧٤٩٤٨	١,٣٣١	٠,١٨٥
الإحجام المعرفي	٨,١٥٥٣	٢,٩٥٦٤١	٨,٨٤٤٠	٣,٥٠١٧٨	١,٥٤٣	٠,١٢٤
التقبل والاستسلام	٩,٦٠١٩	٤,١٢٨٦٧	٩,٢٢٩٤	٣,١٨١٦٤	٠,٧٣٨	٠,٤٦١
البحث عن المكافآت	٩,٢٧١	٣,٢٦٣٥٧	١٠,١٨٣٥	٣,٤٨٥٨٦	١,٩٦٣	٠,٠٥١
التنفيس الانفعالي	٨,٧٤٧٦	٣,٤٧١٧٩	٨,٤٩٥٤	٣,٢٣٣٥٧	٠,٥٤٨	٠,٥٨٥
الدرجة الكلية للأساليب الإحجامية	٣٥,٩٨٠٦	٨,٧٧١٥٩	٣٦,٧٥٢٣	٧,٧١٣٨١	٠,٦٨١	٠,٤٩٧

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويمكن تفسير الفروق في كل من أسلوبي التقويم الإيجابي والبحث عن المساعدة والمعلومات لمصلحة طلبة كلية التربية بأن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى أن المناهج الدراسية في كلية التربية تركز على تدريس النظريات المعرفية والإرشادية التي ترى أن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي يتبناها الفرد والتي تؤدي بدورها إلى الشعور بالضغوط النفسية يمكن تعديلها وتبني أفكار أكثر إيجابية من خلال إعادة البناء المعرفي، كما أنه يجري التركيز على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وتأكيد أهمية المساندة الاجتماعية في الصحة النفسية والجسمية للفرد وفي الوقاية من أثر الضغوط النفسية.

عرض نتائج الفرضية الثالثة

نصت هذه الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذكور في كلية التربية ومتوسط درجات الطلبة الذكور في كلية العلوم في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية". ومن أجل التحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت)

لحساب الفروق بين متوسط درجات ذكور العلوم ومتوسط درجات ذكور التربية على المقياس (CRI). والجدول رقم (٦) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول رقم (٦)
اختبار(ت) لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلبة الذكور في كلية العلوم ومتوسط درجات الطلبة الذكور في كلية التربية

أساليب التعامل	العلوم		التربية		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التحليل المنطقي	١٢,٦٩٠١	٣,٠١٢٣	١٢,٠٦٩	٢,٥٤٨	١,١٢٨	٠,٢٦٢
التقويم الإيجابي	١٢,٠١٤	٣,٠٥٩	١٢,٥٨١	٣,٣٦١	٠,٩٢٥	٠,٣٥٧
البحث عن التوجيه والمساعدة	١٠,٥٢	٣,٧٣٤	١١,٨١	٣,٣٦٨	١,٨٥٨	٠,٠٦٦
حل المشكلة	١٢,٩١٥	٣,١٥٦٦	١٣,٤٨٨	٢,٦٤٩	٠,٩٩٦	٠,٣٢١
الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية	٤٨,١٤٨	٩,١٣٧٥	٤٩,٩٥٣	٨,٠٧٩	١,٠٧٢	٠,٢٨٦
الإحجام المعرفي	٨,٤٩٣	٣,٩٦٥	٩,٦٠٤	٣,٨٧٩٩	١,٠٧٢٣	٠,٠٨٨
التقبل والاستسلام	٨,٠٢٨	٣,٦٩٢	٨,٠٢٣٣	٣,٢٥٤	٠,٠٠٧	٠,٩٩٤
البحث عن المكافآت	٩,٦١٩	٣,٢٣٥	١١,٥٣٥	٢,٩٥٤٨	٣,١٦٣	*٠,٠٠٢
التنفيس الانفعالي	٨,٠٩٨	٣,٢٨٢	٧,٥٣٥	٣,٥٨١	٠,٨٥٩	٠,٣٩٢
الدرجة الكلية للأساليب الإحجامية	٣٤,٦٦	٩,١٩٧٧	٣٦,٦٩٧	٨,٥٥٩	٠,٨٤٠	٠,٤٠٣

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذكور في كلية العلوم ومتوسط درجات الطلبة الذكور في كلية التربية على الأساليب التي يتضمنها المقياس باستثناء وجود فروق دالة إحصائياً على أسلوب البحث عن المكافآت إذ بلغت قيمة (ت=٣,١٦٣) وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فروق معنوية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية، والفروق لمصلحة طلبة كلية التربية.

وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة الذكور في كلية التربية ومتوسط درجات الطلبة الذكور في كلية العلوم عدا فروق في أسلوب البحث عن المكافآت والإثابات. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة العلوم أقل استخداماً لهذا الأسلوب أثناء تعرضهم للضغوط النفسية، ربما يعود ذلك إلى إن الالتحاق بالكليات العلمية غالباً ما يتطلب التزاما في حضور المحاضرات، ويكون لدى الطلبة ضغوط أكاديمية، وضغوط تتعلق بواجبات منزلية وبالتالي لا يتوفر الوقت الكافي لديهم للاشتراك في أنشطة بديلة في محاولة للتخفيف من الضغوط الواقعة عليهم.

عرض نتائج الفرضية الرابعة

نصت هذه الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث في كلية التربية ومتوسط درجات الإناث في كلية العلوم في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط النفسية".

الجدول رقم (٧)
اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات درجات الإناث في كلية العلوم ومتوسط درجات الإناث في كلية التربية

أساليب التعامل	العلوم		التربية		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التحليل المنطقي	١٢,٤٣٧	٢,٩٦١	١٢,٠١٥	٢,٧٢٠	٠,٧٠٠	٠,٤٨٦
التقويم الإيجابي	١٠,٦٩	٣,٥٥١	١٢,٨٠	٣,٣٧٥	٢,٨٦١	*٠,٠٠٥
البحث عن التوجيه والمساعدة	١١,٧٥	٢,٩٩٤	١٢,١٦٧	٣,٢٤٦	٠,٦١١	٠,٥٤٣
حل المشكلة	١١,٧٥٠٠	٣,٥٧٤	١١,٩٢٤	٣,٤٠٧	٠,٢٣٤	٠,٨١٦
الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية	٤٦,٦٢٥	٩,٥٤	٤٩,٥١	٩,٩٥٨	١,٣٥٦	٠,١٧٨
الإحجام المعرفي	٧,٤٠٦	٢,٨٣٨	٨,٣٤٨	٣,١٦٥	١,٤٢٨	٠,١٥٧
التقبل والاستسلام	١٣,٠٩٤	٢,٨٤٣	١٠,٠١٥	٢,٨٩٥	٤,٩٦	**٠,٠٠٠
البحث عن المكافآت	٨,٥٠٠	٣,٢٤	٩,٣٠٣	٣,٥٤٣	١,٠٨١	٠,٢٨٢
التنفيس الانفعالي	١٠,١٨٧	٣,٤٩٦	٩,١٢١	٢,٨٤٢	١,٦١٣	٠,١١٠
الدرجة الكلية للأساليب الإحجامية	٣٨,٩٠٦	٧,٠٢٢	٣٦,٧٨٨	٧,١٧٧	١,٣٨٠	٠,١٧١

*دالة عند مستوى دلالة٠,٠٥، **دالة عند مستوى٠,٠١

ويلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الإناث في كلية التربية ومتوسط درجات الإناث في كلية العلوم، وذلك على أسلوب التقويم الإيجابي فقد بلغت قيمة (ت=٢,٨٦١) وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق معنوية بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية، والفروق لصالح طالبات كلية التربية. كما يلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية على أسلوب التقبل والاستسلام إذ بلغت قيمة (ت=٤,٩٦) وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذه الفروق لصالح طالبات كلية العلوم فإن الإناث في كلية العلوم أكثر استخداماً لهذا الأسلوب من إناث كلية التربية. وهذا ما يشير إلى فروق دالة إحصائيا بين الإناث وفقاً لمتغير التخصص العلمي على هذين الأسلوبين.

وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات إناث كلية التربية ومتوسط درجات إناث كلية العلوم عدا الفروق في كل من أسلوبي التقويم الإيجابي وأسلوب التقبل والاستسلام. إن تفسير هذه النتيجة لا يخرج عما ورد في تفسير

الفرضية الثانية، من توفر معلومات وخبرات في المناهج الدراسية لطلبة التربية وأن ذلك ربما كان له أثر إيجابي في زيادة استخدام الإناث الدارسات في هذه الكلية لأسلوب التقويم الإيجابي وخفض استخدامهن لأسلوب التقبل والإذعان.

المقترحات

١- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية لمعرفة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية والمستخدمة من قبل الأفراد في مراحل تعليمية وعمرية مختلفة.
٢- ضرورة أن تتضمن المناهج الدراسية في مختلف التخصصات التركيز على الخبرات والمهارات التي من شأنها أن تقوي قدرات الطلبة أمام ما يواجههم من صعاب أو مشكلات حياتية مختلفة ما يؤدي إلى تحصينهم ضد الضغوط النفسية.
٣- زيادة المعلومات العملية والنفسية التي تقدم للطلبة الدارسين في الجامعات إلى درجة تساعدهم في تعرف الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، واختيار الأسلوب الإيجابي في مواجهتها.
٤- إجراء دراسات لمقارنة مدى فعالية كل أسلوب من الأساليب التي يستخدمها الأفراد للتعامل مع الضغوط النفسية، بحيث تصنف إلى أساليب ذوات فاعلية مرتفعة، وأساليب متوسطة الفاعلية، وأخرى منخفضة الفعالية، وإيجاد محكات لاختبار هذه الفعالية.
٥- إقامة دورات وبرامج وقائية هدفها تنمية أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط النفسية.
٦- تشجيع الجامعات والكليات على إنشاء مراكز أو وحدات نفسية تهتم بمشكلات الطلبة وتقدم الاستشارات النفسية التي يحتاجونها.
٧- تصميم برامج وقائية وإرشادية وعلاجية تعمل على تنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية.

المراجع

الأطرش، شهلا (٢٠٠٠). **مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التوافق لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

بريك، سام (٢٠٠٤). استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة لمواجهة الصعوبات الاجتماعية المرتبطة بتميزهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، دمشق، **٢**(٢)، ٧٧- ١١٦.

حمصي، انطون (١٩٩١). **أصول البحث في علم النفس.** جامعة دمشق، كلية التربية: مديرية الكتب الجامعية.

درويش، مها (١٩٩٣). **استراتيجيات التوافق للضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان العاصمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز (١٩٩٨). **بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين** (ط١). العين– الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

السمادوني، شوقية (١٩٩٣). **الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقاتها بتقدير الذات.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

الشريف، ليلى (٢٠٠٣). **أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتهما بنمطي الشخصية (أ–ب) لدى أطباء الجراحة القلبية والعصبية والعامة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

الضريبي، عبد الله (٢٠٠٤). **أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن.

فايد، حسين (١٩٩٨). الدور الدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية. **دراسات نفسية، ٨**(٢)،١٥٥–١٩١.

محمد، رجب (١٩٩٢). العلاقة بين أساليب التعامل الإقدامية والإحجامية مع الأزمات والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية. **مجلة علم النفس، ٢٢**(٢)، ١٠٤–١٢٥.

محمود، يوسف سيد (١٩٩٣). مشكلات طلبة الجامعة في مصر، وأساليبهم في مواجهتها– دراسة استطلاعية، لطلبة فرع جامعة القاهرة بالفيوم. **مجلة دراسات تربوية**، عالم الكتب، القاهرة، **٤٩**، ٢١٥– ٢٥٠.

مخيمر، عماد (١٩٩٧). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧**(١٧) ١٣٠– ١٣٨.

مريم، رجاء محمود (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

المزنوق، محمد صهيب (١٩٩٩). **تنمية التفكير العقلاني وأثره في الضغوط النفسية لدى المراهقين.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

المغدري، أحمد (٢٠٠٤). **استراتيجيات التكيف لضغوط بيئة السجن وعلاقتها بالأبعاد الأساسية للشخصية لدى السجناء في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

Fredenberg, E. & Lewis, R. (1991). Adolescent coping the different ways in which boys and girls cope. **Journal of Adolescence, 14**(2), 119-133.

Fredenberg, E. & Lewis, R. (1997). **Coping with stress and concerns during adolescence: A longitudinal study**. U.S. Department of Education. office of Educational Research and improvement. Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service, NO.ED 407647).

Kumar, R. & Ramamurti, P. (1990). Stress and coping strategies of the rural aged. **Journal of Personality and Clinical Studies, 6**(2), 227-230.

Lazarus, R. Coyen, C. , Folkman, S. (1982). Cognition emotion and motivation. In Richard W. J. Neufellel (Eds). **The doctoring of humpty dumpty**. (pp.218-239). New York: Mcgraw- Hill Book.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer Publishing company.

Moss, R. (1988). **Coping Responses Inventory**. Palo Alto, California: Manual Stanford University and Veterans Administration medical centers.

Ottens, A. & Hruby, P. (1994). **Development of an academic anxiety coping instrument**. A paper presented at Conference of the American Educational Research Association, New Orleans.

Raha, R. (2000). **Encyclopedia of stress**. New York: Academic Press.

Schroeder, G & Foerster, G. (2003). Health analysis and coping with stress of nurses in palliative ward and hospices in Germany. **Health Services Research, (22)**, 54-546.

Scott, D (1992). **Stress that motivates**. London: Kogan, Puplisers.

Seaward, B. (1999). **Managing stress, principles and strategies for health and wellbeing**. Bosten: Jons & Bartltt publishers.

Wenger, N. (1990). Development and psychometric properties of the schoolager's coping strategies. **Nursing Research, 39**(6), 344-349.

تقويم التّدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التّربية الخاصّة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدرّبين والمعلّمين المتعاونين

د. مصطفى نوري القمش
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

40
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

تقويم التّدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التّربية الخاصّة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدرّبين والمعلّمين المتعاونين

د. مصطفى نوري القمش
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

أجريت هذه الدّراسة بهدف تقويم واقع التّدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التّربية الخاصّة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدرّبين والمعلّمين المتعاونين. ولتحقيق أهداف هذه الدّراسة أعد الباحثان استبانتين: أولاهما خاصة بالمتدرّبين، والثانية خاصةُ بالمعلّمين المتعاونين حيث تم تطبيق الاستبانة الأولى على عيّنة قوامها (٢٧٨) من الطلبة المعلّمين، أما الثانية فقد تم تطبيقها على عيّنة قوامها (٣٥) من المعلّمين المتعاونين. وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج ذات العلاقة بالمتدرّبين وجود حاجة لتطوير مهاراتهم العملية في حقل الاختصاص، وأشارت النتائج إلى وجود أثر وبدرجة عالية في إيجاد تفاعل اجتماعي، وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المتدربين، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب.

أما فيما يتعلق بالمعلّمين المتعاونين، فقد أظهرت النتائج أنّ المعلّمين المتعاونين يرون بأنّ التدريب العملي الميداني قد أسهم في تطوير البرامج الدراسية لتخصص دبلوم التّربية الخاصّة، كما أسهم في إلقاء الضوء على إمكانات المتدرّبين، ومعارفهم، ومعلوماتهم، ومهاراتهم في مجال التخصص.

الكلمات المفتاحية: تدريب عملي ميداني، تربية خاصة، كليات مجتمع.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/١٢/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/١/٢٨م

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

An Eraluation of the Practical Training Programs for Special Education Diplpma Students in the Jordanian Community Colleges from Trainees' and Cooperative Teachers' Perspectives

Dr. Mustafa N. Al-Qemesh
Dept. of Educational Sciences
Balqaa Applied University

Dr. Omar M. Al-kharabsheh
Dept. of Educational Sciences
Balqaa Applied University

Abstract

The aim of the present study was to evaluate the efficiency of the practical training programs for special education diploma students at numbers of Jordanian colleges from the participants and cooperative teachers' point of view. To achieve the main aim of the study, the researcher used two tools, the first to the trainees, and the second for cooperative teachers, where (278) students participated and (35) teachers volunteered in this study.

The statistical analysis showed that the practical training programs contributed drastically in increasing the general knowledge and special scientific knowledge in their field of specialty. Moreover, to be as a highly influential in foundation of social interaction, and enhancing the abilities of problem solving among trainees' students

However, the results showed that the clinical training for the participants helped in lowering the participants' production capabilities through dividing their efforts between work and training.

With regards to the cooperative teachers, the results showed that the cooperative teachers viewed the practical training as a mean that enhanced developing the teaching process and programs in special education field, as it shed light on participants capabilities, knowledge, backgrounds, and skills in their filed.

Key words: practical training, special education, community colleges.

تقويم التّدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التّربية الخاصّة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدرّبين والمعلّمين المتعاونين

د. مصطفى نوري القمش
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

مقدمة الدراسة

تحتل التّربية العملية مكانة متميزة في برنامج إعداد المعلّمين، وخاصة ذلك الإعداد الذي يتم قبل الخدمة، كون مهمة التّربية العملية ليست بالمهمة السهلة على الإطلاق. لا بل إنّها صعبة ومعقّدة وذات مهام ومتطلبات كثيرة متشعّبة تشمل تهيئة برنامج دراسي يلبي حاجات الطّالب والمدرس في آنٍ واحد، حيث إن كفاءة المتدرّب (الطّالب المعلّم) لا يحددها مقدار إلمامه بالمقررات الدراسية التي تقدمها المؤسسات التعليمية، بل إنّ إعداد مدرسي المستقبل يحتاج إلى أكثر من التّدريب المهني والفني، إنّه بحاجة إلى وجود علاقة بين النظرية والتطبيق للبرامج التي يدرُسها (شوق وسعيد، ٢٠٠١).

لهذا لا بد للمؤسسات التعليمية من تأكيد ضرورة التلازم بين النظرية والتطبيق، لأنّه ليس بالإمكان، ولا من المنطقي تكيّف المتعلّم مع نظرية غير قابلة للتطبيق، لهذا يمكن القول إن التّدريب يوسّع مدارك المتدرّبين، ويساعدهم في تشكيل وجهات نظر حول مهنة التدريس، إذا أفسح المجال أمامهم لممارسة التدريس في أجواء طبيعية، داخل صف اعتيادي، ومع الطّلبة الذين سيدرّس أمثالهم في المستقبل (Cheung on & Yin Wah, 2001)، وبما أنّ المعلّم رمزٌ ونموذجٌ وموصلٌ للمعرفة، وقد يقوم بجميع هذه الأشكال السلوكية في موقف تعليمي واحد، وأياً كان هذا الشكل من السلوك، فلا بد من تدريبه على القيام به بكفاءة، لما لذلك من أثرٍ في نوعية المخرجات التربوية (Dunne & Wragg, 1996)، ويتفق كلٌ من (Edwards, 1993)، و(MacDonald, 1993) و(D`Rozario & Wong, 1998)، على أنّه بالرغم من أهمية التّربية العملية في برنامج إعداد المعلّم، فإنّ هذه الفترة من أكثر الفترات التي يشعر فيها الطّالب المعلّم بالضغط طوال حياته، نتيجةً لما يمكن أن يواجهه من مشكلات. وهناك إجماعٌ في مجال التّربية عموماً، ومن ضمنها التّربية الخاصّة، على أن دراسة مساقاتٍ مختلفة لا يشكّل ضمانةً يمكن الاعتماد عليها لممارسة مهنة التعليم بنجاح (Ysseldyke & ALgozzine, 1982). لذلك تعتمد برامج إعداد معلّمي التّربية الخاصّة على التّدريب

الميداني، والذي يكون عادةً الحلقة الأخيرة في سلسلة البرامـج التدريبيّة.

والتدريب العملي الميداني لا يهدف إلى التحقق من أهلية المتدرّب، أو اختبار قدراته وتقييمها فحسب، ولكنه فرصةٌ إضافيةٌ يتعلم فيها المتدرّب مهارات إضافية مختلفـة، وعلى الرغم مـن أنّ التدريب العملي الميداني غالبـاً ما يشمل التعليم الفعليّ للأطفالَ المعوقّين، فإنّه لا يعد بحد ذاته شرطاً كافياً لنجاح المعلّم مستقبلاً (Warger & ALdinger, 1984)، من جهة ثانية فإنّ التّدريب قبل الخدمة في مجال التّربية الخاصّة قد يرتبط بمشكلات عدّة. وقد صنّفَ بريَهام (Preham, 1984) هذه المشكلات إلى ثلاث فئات هي: مشكّلاتً ذات علاقة بالمتدرّبين، مشكلات ذات علاقة بالبرنامج التدريبي، وأخيراً مشكلات ذات علاقة بالمدرِّبين، هذا وقد اقترح بلاكهرست (ًالمشار اليه في الخطيب والحديدي، ٢٠٠٢) نموذجاً يمكن الإفادة منه في تطوير برامج إعداد معلّمي التّربية الخاصّة، ويشمل هذا النموذج توظيف وسائل متعددةٍ لتطوير البرنامج التدريبي، يتم اختيارها استناداً إلى تقييم حاجات المتدرّبين، وذلك ضمن سبعة عناصر رئيسة هي: تبني فلسفة واضحة، تحديد الأدوار والوظائف، تحديد المهارات والقدرات، تحديد الأهداف المتوخاة، تحديد المحتوى والمصادر، تنفيذ البرنامج، تقييم البرنامج وتعديله.

ومما يجدر ذكره أن هنالك العديد من الدراسات التي تناولت أبعاداً وجوانب مختلفة للتربية العملية، ولكن سوف يتم التّركيز في هذه الدّراسة على مراجعة الدراسات ذاتً العلاقة بتقييم برامج التّربية العملية وتحليلها، ومعرفة مدى فاعليتها في تحسين سلوك الطّلبة المعلّمين، واتجاهاتهم، وأدائهم التربوي، وكذلك ما لدى الطّالب المعلّم من كفايات تمكّنه من أداء دوره بنجاح. كما سوف يتم مراجعة الدراسات ذات العلاقة بالمعلّم المتعاون، ودوره في الأداء الصفي للطّلبة المعلّمين.

ففي دراسة قام بها كل من زيتون وعبيدات (١٩٨٤) والتي هدفت إلى تقييم وتحليل برامج التّربية العملية بشكلٍ عام، توصّلت الدّراسة إلى أنّ (٧٨,٢٪) من عيّنة الدّراسة أكدوا أن التّربية العملية ساعدتهم فيً برمجة المخطط العام للتدريس، كما وجدت الدّراسة علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الممارسة الفعلية في التّربية العملية، والمساقات التربوية النظرية، وبين الجانب النظريّ للتربية العملية، والجانب العملي لها، وكذلك بين الممارسة الفعلية للتربية العملية، وأساليب التدريس الخاصّة.

وفي دراسة أخرى أجراها الغوني (١٩٩٠) هدفت إلى تعرّف بعض العوامل المرتبطة بمستوى أداء الطّلبة المعلّمين بكلية التّربية – جامعة الملك عبد العزيز، ومعرفة العوامل التي تعيقهم وتحد من كفاءتهم، وقد توصلت إلى أنّ أهم هذه المعوقات هي: عدم تفرغ الطّالب المعلّم للتّربية العملية، عدم توفر الإمكانات والعوامل المساعدة على تحسين الأداء، فضلاً عن عدم تعاون إدارة مدرسة التطبيق مع الطّالب المعلّم.

كذلك أجرى القحطاني (١٩٩٤) دراسةً حول المعلّم المتعاون، ودوره في إعداد الطّالب المعلّم أثناء التّربية العملية، وقد توصّلت إلى أنّ دور المعلّم المتعاون كان متوسطاً نسبياً، لا سيما في تقديم الخبرات التّعليمية الضّرورية، والمهارات التّدريسية، وأنّ المعلّم المتعاون يجهل الدور المطلوب منه، ولا يرغب في متابعة الطّالب المعلّم.

أما عمّار (١٩٩٧) فقد أجرى دراسةً بهدف تعرّف واقع التّربية العملية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة دمشق. وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ أهم الصعوبات التي تواجه الطّلبة هي عدم توافق برنامج الدّراسة في الكلية مع برنامج التّربية العملية، وقصر فترة التدريب، وصعوبات تتعلق بالمشرف الأكاديمي من حيث: عدم الدقة، واللامبالاة، والتغيب.

وقد أجرى ذياب (١٩٩٩) دراسةً بهدف استقصاء ميول الطّلبة المعلّمين نحو برنامج التّربية العملية في الجامعة الأردنية، وذلك من خلال جمع بيانات تفصيلية عن آراء الطّلبة المعلّمين بخصوص خبرتهم في مرحلتي: التهيئة، والتطبيق الميدانيّ. وتوصّلت الدّراسة إلى عدة نتائج من بينها كفاية الأنشطة في مرحلة التهيئة، ورضا الطّلبة المعلّمين عن مدرسة التطبيق، وتعاون المعلّمين المتعاونين، وتقبل الطّلبة لهم في المدارس. وبالرغم من ذلك فقد أثبتت الدّراسة أن نسبةً كبيرةً من الطّلبة المعلّمين يعانون من مشكلات تتعلق بالجوانب الإدارية في برنامج التّربية العملية، مثل: عدم تفرغ الطّالب المعلّم كلياً للتدّريب.

وأجرى القو (٢٠٠١) دراسةً بهدف معرفة أهم المشكلات التي تواجه الطّلبة المعلّمين في قسم الدراسات الإسلامية بكلية التّربية في جامعة الملك فيصل بالإحساء، والمعلّمين المتعاونين، والمعلّمات المتعاونات. وقد خلصت الدّراسة إلى وجود العديد من المشكلات من أهمها: عدم تقدير التلاميذ للطّلبة المعلّمين، قلة المساعدة التي يقدمها المعلّم المتعاون للطّالب المعلّم، تعارض المقررات الدّراسية في الجامعة مع واجبات التّربية العملية.

وأجرى العبادي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين من تخصص معلم الصف خلال برنامج التربية العملية وعلاقة هذه المشكلات باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، والكشف عن أثر جنس الطالب المعلم في الاتجاه نحو مهنة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين مرتبة حسب درجة حدتها إلى: قلة الوسائل التعليمية، وصعوبة توفيرها في المدارس المتعاونة، ومشكلة عدم التفرغ كلياً للتطبيق العملي، وإشغال الطلبة المُعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين مشكلات الطلبة المعلمين في التربية العملية وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو المدرسة تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور.

وأجرى خازر (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن مُشكلات التربية العملية التي يواجهها مديرو المدارس المتعاونة ومديراتها من وجهة نظرهم، وتقصي أثر جنس المدرسة

وعدد الطلبة المعلمين المتدربين، وبُعد المدرسة المتعاونة عن مركز الجامعة لحجم المشكلات التي تواجههم، وتوصل الباحث إلى أن المشكلات التي تواجه مديري المدارس المتعاونة ومديراتها مرتبة حسب درجة حدتها وفق الآتي: المشكلات المتعلقة ببرنامج التربية العملية، ثم المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم ثم مشكلات تتعلق بمشرف التربية العملية، وعدم وجود أثر لمتغير جنس المدرسة على حجم المشكلات التي تواجه المديرين والمديرات في المدارس المتعاونة.

ولقد قام كلٌ من غويتون وماك انتير (Guyton & Mc Intyre, 1990) بدراسة لتعرف أهم المشكلات التي تواجه الطّلبة المعلّمين أثناء فترة التّربية العملية من خلال مراجعة نتائج العديد من الدراسات ذات الصلة، وقد توصلا إلى وجود العديد من المشكلات التي تواجه الطّلبة من أهمها: عدم وضوح أهداف برنامج التّربية العملية، ضعف التواصل بين الجامعة ومدرسة التطبيق، قصر فترة التدريب، ضعف الطّالب المعلّم في المهارات الخاصّة بإعداد وتنفيذ الدروس، عدم كفاءة المعلّم في المهارات الخاصّة بإعداد وتنفيذ الدروس، عدم كفاءة المعلّم المتعاون.

كما أجرى اوزوندي (Osunde, 1996) دراسةً بهدف تعرّف أثر المعلّم المتعاون في الأداء الصفي للطلبة المعلّمين في جامعة بنسلفانيا. توصّلت الدّراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن هناك أثراً واضحاً للمعلّم المتعاون في الأداء الصفي على الطّلبة المعلّمين، لا سيما فيما يتعلق بإدارة الموقف التعليمي وتنظيمه.

وفي دراسة أخرى أجراها كلٌ من دي روزاريو وونغ (D'Rozario & Wong, 1998) بهدف تعرّفً الضغوط التي يتعرّض لها الطّلبة المعلّمون الدارسون في المعهد القومي في سنغافورة، وقد توصّلت الدّراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها: أنّ من أكثر الجوانب التي تسبب ضغوطاً على الطّلبة المعلّمين كانت زيادة الأعباء المطلوبة من الطّالب المعلّم، تليها الأنشطة الخاصّة بتنفيذ الدرس، وإدارة الصف.

يتضّح من خلال عرض نتائج هذه الدراسات وجود اتفاقٍ واضح بين معظم الدراسات على أن أغلب المشكلات يكون سببها طبيعة برنامج التّربية العملية، ومدى التنسيق، والتكيف بين مهام الطّالب المعلّم في التّربية العملية، والمطلوب منه من أنشطة، وإتمام المساقات الأخرى في الجامعة، ومدى مناسبة برنامج التّربية العملية، وكفايته في إعداد الطّالب المعلّم المؤهل الذي يتمكّن من أداء دوره بنجاح. وتعد الدّراسة الحالية مكمّلةً للدراسات السابقة لا سيما وأنها تجرى على طلبة دبلوم التّربية الخاصّة، إذ إنّه لم تجر أيّة دراسة حول هذا الموضوع – حسب علم الباحثين – حيث سعت إلى تعرّف وجهة نظر المتدرّبين، والمعلّمين المتعاونين، حول العديد من القضايا الأساسية ذات العلاقة بالتّدريب العملي الميداني لتخصص دبلوم التّربية الخاصّة.

مشكلة الدّراسة

لقضية التدريب العملي الميداني في التّربية العملية تخصص دبلوم التّربية الخاصّة تحديداً جوانب متعددة، وينبثق من خلالها العديد من القضايا، و ذلك لما للتربية الخاصّة من خصوصية تميّزها عن باقي ميادين التّربية، ولعلّ من أبرز هذه القضايا تلك المتعلقة بمدى إسهام التدريب العملي الميداني في تنمية معارف المتدرّبين وتطوير معلوماتهم، ومهاراتهم في مجال التّربية الخاصّة، وكذلك مدى إسهامه في التطبيق العملي لأساليب التدريس الفعّالة، والملائمة لهذا التخصص، وكذلك الدور الذي يؤديه التدريب العملي الميداني في إيجاد التّفاعل الاجتماعي، وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى المتدرّبين، وأخيراً مدى تأثيره في خفض قدرات المتدرّبين الإنتاجية من خلال توزيعه لجهودهم بين الدّراسة والتدريس. لذلك فإن تبني إستراتيجية تدريبية في تدريب المتدرّبين في تخصص دبلوم التّربية الخاصّة، في ظل وجود عوامل تربوية كثيرة تؤثّر في مدى استفادتهم من التدريب يعد ضرورةً حتميّةً. لذا وجد الباحثان ضرورة دراسةً وجهة نظر كلٍ من الطّالب المعلّم، والمعلّم المتعاون فيما يتعلق بالقضايا التي تم عرضها سابقاً، ويمكن في هذه الدّراسة حصر القضايا الرئيسة التي تواجه المتدرّب من طلبة دبلوم التّربية الخاصّة في كليات المجتمع في القضايا المحورية الآتية :

١ . قضايا تتعلق في بمدى إسهام التدريب العملي الميداني في تنمية معارف المتدرّبين، وتطوير معلوماتهم، ومهاراتهم في مجال التّربية الخاصّة.

٢ . قضايا تتعلق بمدى إسهام التدريب العملي الميداني في تطبيق أساليب التدريس الفعّالة في مجال التّربية الخاصّة التي يعتمدها المتدّرب.

٣ . قضايا تتعلق بمدى إسهام التّدريب العملي الميداني في إيجاد تفاعلٍ اجتماعي بين الطلبة المعلمين من جهة وبينهم وبين المعلمين المتعاونين من جهةٍ أخرى، وتنمية القدرة على حل المشكلات.

٤ . قضايا تتعلق بمعرفة مدى تأثير برنامج التدريب العملي الميداني في خفض قدرات المتدرّبين الإنتاجية من خلال توزيع جهودهم بين الدّراسة والتدريس.

أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى تقويم برنامج التدريب العملي الميداني لطلبة تخصص دبلوم التّربية الخاصّة في كليات المجتمع التي يتواجد بها هذا التخصّص في محافظة العاصمة (عمّان)، من خلال تعرّف وجهات نظر المتدرّبين (الطّلبة المعلّمين) والمعلّمين المتعاونين في عدد من القضايا ذات العلاقة في التّدريب من أجل العمل على تطوير برنامج التّربية العملية للمتدرّبين من الطّلبة المعلّمين، ووضع مقترحاتٍ من شأنها النهوض بهذا البرنامج وتجعله قادرا على تحقيق أهدافه.

أسئلة الدّراسة

تهدف الدّراسة إلى معرفة وجهة نظر المتدرّبين والمعلّمين المتعاونين حول واقع التّدريب العملي الميداني لتخصص دبلوم التّربية الخاصّة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل يسهم التدريب العملي الميداني في تنمية معارف المتدرّبين وتطوير معلوماتهم ومهاراتهم؟

٢- هل يسهم التدريب العملي الميداني في تطبيق أساليب التدريس الفعّالة في مجال التّربية الخاصّة التي يعتمدها المتدرّب؟

٣- هل يسهم التدريب العملي الميداني في إيجاد تفاعلٍ اجتماعيٍ، وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطّالب المتدرّب؟

٤- هل يؤثّر التدريب العملي الميداني في خفض قدرات المتدرّبين الإنتاجية، من خلال توزيعه لجهودهم بين الدّراسة والتدريس؟

٥- هل يسهم التدريب العملي الميداني في تطوير البرامج الدراسية لتخصّص دبلوم التّربية الخاصّة؟.

٦- هل يسهم التدريب العملي الميداني في إلقاء الضوء على إمكانات المتدرّبين، ومعارفهم، ومعلوماتهم، ومهاراتهم في مجال التخصّص؟

وقد طلب إلى المتدرّبين والمعلّمين المتعاونين إجابة السؤال الآتي: ما الفترة الزمنية المناسبة للتدريب الميداني؟.

أهمية الدّراسة

تكمن أهمية الدّراسة في:

١. كونها تبحث في القضايا التي تقابل المتدرّب (الطّالب المعلّم) أثناء ممارسته للتربية العملية التي تعد مكمّلاً للحصول على درجته العلميّة التي تؤهّله للتدريس في مدارس مراكز التّربية الخاصّة العامة (الرسمية)، والخاصّة (الأهلية)، وهذا يعني أنّها تمس قطاعاً كبيراً من الذين يتأهلون للقيام بالعملية التدريسيّة في مدارس مراكز التّربية الخاصّة، والذين سيكون عليهم عبء تطوير عملية التدريس تمشياً مع التّقدم الهائل في هذا العصر.

٢. ضرورة التّربية العملية بوصفها متطلبا أساسيا، ومهما للطالب الذي يدرس تخصص التّربية الخاصّة تحديداً، لأنه سوف يتعامل مع فئاتٍ من ذوي احتياجات خاصة وفريدة.

٣. أنها ستكون ذات فائدة للمسؤولين عن التّربية العملية، والمدارس، والمراكز التي تطبّق فيها، وذلك لتفادي الأسباب، والمسببات التي تؤدي إلى المشكلات التي تعترض المتدرّبين.

٤. أنها ذات فائدة للمخطط التربوي في كافة المجالات: الإدارية، والتعليمية، والمهنية، بحيث يتفادى عند التخطيط المزالق التي يمكن أن تعطل العملية التربوية الميدانية.

٥. إمكانية استفادة المتدرّب نفسه من نتائجها، من خلال تقويمه الذاتي لعمله في المستقبل، واكتسابه مهارات جديدة من شأنها تحسين مستوى أدائه في العمل.
٦. توافر دراساتٍ عديدةٍ ذات علاقة بالتّدريب العملي الميداني للتخصصات المختلفة في التّربية العامة بينماً يندر توافرُ دراساتٍ – حسب علم الباحثين – حول التّدريب العملي الميداني لتخصص التّربية الخاصّة، وخصوصاً في الأردن، ومن هنا تكمن أهمية هذه الدّراسة.

حدود الدّراسة

١. اقتصرت الدّراسة على طلبة دبلوم التّربية الخاصّة الدارسين في كليات المجتمع التي تدرّس مثل هذا التخصّص في محافظة العاصمة (عمّان).
٢. كما اقتصرت الدّراسة على المعلّمين المتعاونين العاملين في مدارس مراكز التّربية الخاصّة التي تسهم في عملية التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التّربية الخاصّة في محافظة العاصمة (عمّان) ومن المتخصصين في التّربية الخاصّة فقط.
٣. شملت عيّنة الدّراسة المتدرّبين (ذكوراً وإناثاً) وكذلك المعلّمين المتعاونين (ذكوراً وإناثاً).
٤. تحددت الدّراسة بالاستبانتين اللتين قام الباحثان بإعدادهما.

مُصطلحات الدّراسة

وردت في هذه الدّراسة بعض المصطلحات التي لا بد من تعريفها ومنها:
المتدرّب (الطّالب المعلّم): هو الطّالب المسجّل في قسم التّربية الخاصّة في أي من كليات المجتمع الحكوميّة، أو الخاصّة في المملكة الأردنية الهاشمية، من أجل الحصولُ على درجة الدبلوم المتوسط في تخصص التّربية الخاصّة، وأنهى المتطلبات الأكاديمية، والتربوية النظرية، ويدرس مقرر التّدريب العملي الميداني.
المعلّم المتعاون: كل معلّم في مدرسة أو مركز التّربية الخاصّة المتعاونة، يتواجد في الصفوف التي يدرّسها طالبٌ معلِّمٌ أو أكثر من أجل التّدريب على عملية التعليم أثناء فترة التّدريب المقرّرة. ويساعد الطّالب المعلّم في عملية التعليم بكافة نواحيها: النظرية، والعملية، والمسلكية.
المدرسة أو المركز المتعاون: كل مدرسة أو مركز تربية خاصة يقضي فيها الطّالب المعلّم فترة تدريبه العملي الميداني، أو جزءاً من تلك الفترة، وقد تكون مدرسةً أو مركزاً حكومياً أو خاصاً.
التّربية الخاصّة: هي جملةٌ من الأساليب التعليمية الفردية المنظّمة التي تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً، ومواد، ومعداتٍ خاصةٍ، أو مكيّفةٍ، وطرائق تربويةٍ خاصةٍ، وطرقٍ علاجيةٍ،

تهدف إلى مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصّة في تحقيق الحد الأقصى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية، والنجاح الأكاديمي (Heward & Orlansky,1988).

كليات المجتمع: هي كليات جامعية متوسطة مدة الدّراسة فيها سنتان بعد الثانوية العامة وتمنح درجة الدبلوم المتوسط وهي إما كليات حكومية (رسمية) أو كليات خاصة (أهلية).

التّدريب العملي الميداني: هو ذلك الجانب من برامج إعداد المعلّمين، الذي يتناول الجانب التطبيقي من عملية إعداد المعلّمين وتدريبهم، والذي يتيح للطلبة المعلّمين فرصة التّدريب على ممارسة التدريس ليطبقوا ما تعلموه في دراستهم من مفاهيم، ومبادئ، ونظرياتٍ تربويةٍ، تطبيقاً أدائياً. (محمود، ٢٠٠٠).

منهجية الدّراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع الطّلبة المسجلين لمساق التّدريب العملي الميداني في تخصص دبلوم التّربية الخاصّة في كليات المجتمع في مدينة عمّان، والتي تطرح هذا التخصص، والبالغ عددها ست كليات، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. حيث بلغ عددهم (٣٢٤) طالباً وطالبةً، موزّعين على جميع التخصصات المعتمدة لتدريب طلبة دبلوم التّربية الخاصّة في كليات المجتمع الأردنية، وهي: الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية.

أما عيّنة الدّراسة فقد تكوّنت من (٢٧٨) طالباً وطالبةً بنسبة (٨٥,٨٪) من مجموع أفراد المجتمع تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة الحصصية، بحيث تمثّل جميع التخصصات المعتمدة للتدريب. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عيّنة الدّراسة.

الجدول رقم (١)
يبين توزيع أفراد مجتمع الدّراسة وعيّنته من المتدربين حسب التخصصات المعتمدة في التدريب

التخصص	المجتمع الأصلي	عيّنة الدّراسة	النسبة المئوية
الإعاقة العقلية	١٧٨	١٥٩	٨٩,٣
الإعاقة السمعية	٨٠	٦٨	٨٥,٠
الإعاقة البصرية	٦٦	٥١	٧٧,٢
المجموع	٣٢٤	٢٧٨	٨٥,٨

هذا بالإضافة إلى جميع المعلّمين المتعاونين الذين يشرفون على المتدرّبين بوصفهم مشرفين مقيمين في مراكز أو مدارس التّربية الخاصّة المعتمدة للتدريب. حيث بلغ عددهم (٤٢) معلّماً ومعلّمةً من حملة درجات: الدبلوم المتوسط، والبكالوريوس، والماجستير في التّربية

الخاصّة، حيث تم استثناء المعلّمين المتعاونين من حملة تخصصات غير التّربية الخاصّة .

ونظراً لقلة عدد أفراد مجتمع الدّراسة من المعلّمين المتعاونين فقد تم اختيارهم جميعاً لاستطلاع آرائهم وتقويمهم لبرنامج التدريب العملي الميداني، وقد حصل الباحثان على (٣٥) استبانةً صالحةً من مجموع (٤٢) استبانةً تم توزيعها على المعلّمين المتعاونين شكلت نسبتها (٨٣,٣٪).

أداة الدّراسة

من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدّراسة.اعد الباحثان استبانتين: الأولى تتعلق بوجهة نظر المتدرّبين (الطّلبة المعلّمين)، والثانية تتعلق بوجهة نظر المعلّمين المتعاونين، وقد اعتمد الباحثان في إعدادهما للاستبانتين الاطلاع على الكتب والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التّربية العملية بشكلٍ عام والتربية الخاصة بشكلٍ خاص. كما اعتمد على آراء الأساتذة المشرفين على التّدريب العملي الميداني لتخصص التّربيةً الخاصّة تحديداً، فضلا عن خبرة الباحثين في مجال الإشراف على طلبة التّدريب العملي الميداني لتخصص التّربية الخاصّة.

أولاً: الاستبانة المتعلقة بوجهة نظر المتدرّبين (الطّلبة المعلّمين).

لقد تم وضع الصورة الأولية للاستبانة الخاصّة بوجهة نظر المتدرّبين، والتي تكوّنت من (٢١) فقرةً موزعةً على أربعة مجالات هي: أثر التّدريب في تطوير معلومات المتدرّبين ومعارفهم، وخصصت له الفقرات (١– ٥)، وأثر التّدريب في تطوير أساليب التدريس التي يعتمدها المتدرّبون، وخصصت له الفقرات (٦– ٩)، ودور التّدريب في إيجاد تفاعلٍ اجتماعي، وتنمية القدرة على حل المشكلات، وخصصت له الفقرات (١٠– ١٤)، وأخيراً أثر التّدريب في توزيع جهود المتدرّبين بين الدّراسة والتدريس، وخصصت له الفقرات من (١٥– ٢١)، وفي نهاية الاستبانة تم طرح سؤالٍ حول الفترة الزمنية المناسبة للتدريب من وجهة نظر المتدرّبين، وخصص له تسعة خيارات .

ثانياً: الاستبانة المتعلقة بوجهة نظر المعلّمين المتعاونين

لقد تم وضع الصورة الأولية للاستبانة الخاصّة بوجهة نظر المعلّمين المتعاونين، والتي تكوّنت من (١٠) فقرات موزعة على مجالين هما: الأول دور التّدريب في تطوير البرامج الدراسية لتخصص التّربيةً الخاصّة، وخصصت له الفقرات من (١–٤)، والثاني دور التّدريب في إلقاء الضوء على إمكانات المتدرّبين، ومعارفهم، ومعلوماتهم، ومهاراتهم، وشمل الفقرات (٥– ١٠). وفي نهاية الاستبانة تم طرح سؤالٍ حول الفترة الزمنية المناسبة للتدريب من وجهة

نظر المعلّمين المتعاونين، وخصصت له تسعة خيارات، وقد تم تحديد سلمٍ رباعيٍ للإجابة على فقرات الاستبانتين كما يأتي: (دائماً غالباً أحياناً نادًراً).

صدق الأداتين

للتحقق من صدق الأداتين (الاستبانتين) تم عرضهما على مجموعة من المحكّمين مكوّنة من (١٠) محكمين مختصّين بالتّربية الخاصّة، وبالإدارة التربوية، وبمناهجً وأساليب التدريس، ممن لديهم الكفاءة والخبرة في مجال التّربية العملية، وقد طلب منهم تقرير مدى صلاحية الفقرات، بالإضافة أو الحذف أو التعديل، أو وضع أية ملاحظات سواء كانت لغويةً، أو تتعلق بمدى ملائمة الفقرة للمجال الذي أدرجت ضمنه، وقد تم تعًديل الاستبانتين في ضوء ملاحظات المحكّمين الذين وافقوا على جميع الفقرات سوى بعض التعديلات الطفيفة في الصياغة، والتي أخذ بها الباحثان. وقد عد الباحثان موافقة المحكّمين على فقرات الأداتين (الاستبانتين) وإجراء التعديلات عليها دليلاً على صدقها.

ثبات الأداتين

١. ثبات الأداة الخاصّة بالمتدرّبين: للتأكد من ثبات أداة الدّراسة بصورتها النهائية، تم تطبيقها على عيّنة من (٣٠) طالباً وطالبةً من طلبة التّربية العملية المسجلين في مساق التدريب العملي الميداني لًتخصص التّربية الخاصّة في كليات المجتمع، في مدينة عمّان في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test & re-test) وذلك لحساب معامل الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا. وأظهر التحليل قيم ألفا للأداة بجميع فقراتها (٠,٨٨)، مما يظهر مؤشرات ثبات جيدة لأغراض الدّراسة الحالية.

٢. ثبات الأداة الخاصّة بالمعلّمين المتعاونين: للتأكد مًن ثباتً الأداة بصورتها النهائية تم تطبيقها على عيّنة من (٣٦) معلّماً ومعلّمةً متعاوناً في مدارس أو مراكز التّربية الخاصّة في مدينة عمّان، بطريًقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test & retest) تم استثناؤهم لاحقا من عينة الدراسة، وتم حساب معامل التجانس الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. وأظهر التحليل قيم ألفا للأداة بجميع فقراتها (٠,٩٠) مما يظهر مؤشرات ثبات جيدة لأغراض الدّراسة، وبالتحقق من صدق الاستبانتين، وثباتهما، أصبحتا مناسبتًين لجمعً البيانات الخاصّةً بالدّراسة.

إجراءات التطبيق

١. بعد إعداد الاستبانتين ووضعهما في صورتهما النهائية قام الباحثان بتطبيقهما على عيّنة الدّراسة التي تم اختيارها، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي

٢٠٠٤/٢٠٠٥، وذلك بعد انتهاء فترة تطبيق الطّلبة للتدريب الميداني في مدارس أو مراكز التربية الخاصة.

٢. بعد الإجابة على فقرات الاستبانتين وجمعهما من عينتي الدّراسة، قام الباحثان بتفريغ البيانات حاسوبياً، وإجراء المعالجة الإحصائية عليهما.

المعالجة الإحصائية

لأغراض المعالجة الإحصائية قام الباحثان بتحويل درجة الاتفاق مع الفقرة في السلّم الرباعي إلى أرقام كالآتي: دائماً (٤درجات)، غالباً (٣درجات)، أحياناً (درجتان)، نادراً (درجة واحدة). كما قاما بتحديد درجة القوة أو الضعف لإجابات المبحوثين على فقرات أداة الدراسة وفق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أعلى وزن – أقل وزن)÷ عدد الخيارات، وعليه يكون طول الفئة الواحدة يساوي(٤–١)÷٤= ٠,٧٥ ،وتمت إضافة طول الفئة إلى قيمة الحد الأدنى واعتمدت للدرجة الضعيفة ثم أضيف طول الفئة لكل درجة لتحديد الدرجة التي تليها بالقوة وحسب الآتي: من ١– ١,٧٥ ضعيفة، من ١,٧٦–٢,٥٠ متوسطة، من ٢,٥١ – ٣,٢٥ عالية، من ٣,٢٦– ٤ عالية جداً، بعد ذلك تم تحليل النتائج باعتماد الأساليب الإحصائية، والتي تساعد في وصف البيانات المجمّعة، ومن هذه الأساليب: المتوسطات الحسابية المرجحة، والتكرارات، والنسب المئوية.

عرض نتائج الدّراسة

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "هل يسهم التدريب العملي الميداني في تنمية معارف المتدرّبين وتطوير معلوماتهم ومهاراتهم؟ "قام الباحثان بحساب متوسط الدرجات لكل فقرة من الفقرات ذات العلاقة بهذا السؤال، وقد استخدم الباحثان المعادلة الآتية في استخراج متوسط الدرجات: الوسط المرجّح للدرجات= (عدد الإجابات لكل فقرة × وزن كل إجابة)÷ مجموع الإجابات على الفقرة نفسها. ويظهر الجدول رقم (٢) التكرارات، والوسط المرجح لدرجات كل فقرة من فقرات السؤال الأول.

يظهر الجدول رقم (٢) أنّ التدريب العملي الميداني يشعر المتدربين بحاجتهم وبدرجة عالية إلى تطوير مهاراتهم العملية في حقل الاختصاص، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,١٨) كما يشير الجدول إلى الدور العالي للتدريب العملي الميداني في مساعدة الطلبة المتدرّبين في تعرّف طبيعة العمل الإداري في مدارس أو مراكز التربية الخاصة، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٩٥).

الجدول رقم (٢)
استجابات المتدربين على بعد أثر التدريب العملي الميداني في تنمية معارف المتدرّبين وتطوير معلوماتهم ومهاراتهم

الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المجموع		الدرجة
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	المتوسط	
١. يشعرني التدريب العملي الميداني بحاجتي إلى تطوير مهاراتي العمليّة في حقل الاختصاص.	١١٣	١٠٦	٥٥	٤	٢٧٨	٣,١٨	عالية
٢. يساعدني التدريب العملي الميداني في تعرّف طبيعة العمل الإداري في مدرسة/ مركز التّربية الخاصّة.	٤٩	١٦٩	٥٧	٣	٢٧٨	٢,٩٥	عالية
٣. يسهم التدريب العملي الميداني في زيادة معارف ومعلومات المتدرب العامة.	٤٩	١٥٥	٦٣	١١	٢٧٨	٢,٨٧	عالية
٤. يسهم التدريب العملي الميداني في زيادة معارفي ومعلوماتي العلميّة في حقل الاختصاص.	٤٤	١٣٥	٩٧	٢	٢٧٨	٢,٧٩	عالية
٥. يحفزني التدريب العملي الميداني على الإطلاع على المصادر الخارجية ذات العلاقة في حقل الاختصاص.	٢١	١٠١	١٤٤	١٢	٢٧٨	٢,٤٧	متوسطة
المجال كاملا						٢,٨٥	عالية

كما يشير الجدول إلى أنّ التدريب العملي الميداني يسهم بدرجة عالية في زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم العامة، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٨٧)، كما يشير الجدول إلى أنّ التدريب العملي الميداني يسهم بدرجة عالية في زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم العلمية بحقل الاختصاص، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٧٩)، كما يشير الجدول إلى أنّ التدريب العملي الميداني يحفز المتدربين وبدرجة متوسطة على الاطلاع على المصادر الخارجية ذات العلاقة في حقل الاختصاص وقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٤٧)، أمّا المجموع الكلي لإجابات المبحوثين عينة الدراسة على فقرات المجال مجتمعةً فقد كانت عاليةً وبمتوسطٍ قدره (٢,٨٥).

ثانيا: عرض نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "هل يسهم التدريب العملي الميداني في تطبيق أساليب التدريس الفعّالة في مجال التّربية الخاصّة التي يعتمدها المتدرّب؟" قام الباحثان باستخدام الطريقة نفسها المستخدمة في السؤال الأول في حساب متوسط الدرجات لكل فقرة من الفقرات ذات العلاقة بهذا السؤال،ويظهر الجدول رقم (٣) التكرارات، ومتوسط الدرجات، لكل فقرة من فقرات المجال الثاني:

الجدول رقم (٣)
استجابات المتدربين على بُعد أثر التّدريب العملي الميداني في تطبيق أساليب التدريس الفعّالة في مجال التّربية الخاصّة التي يعتمدها المتدّرب

الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المجموع		الدرجة
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	المتوسط	
٦. يسهم التدريب العملي الميداني في تطوير الأساليب والإستراتيجيات التدريسية والتدريبية المستخدمة من قبلي في تدريس وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصّة.	١٠٩	١٢٧	٣٤	٨	٢٧٨	٣,٢١	عالية
٧. يسهم التدريب العملي الميداني في تنمية رغبتي في استعمال الوسائل التعليميّة.	٥٥	١٢٢	٨٩	١٢	٢٧٨	٢,٧٩	عالية
٨. يساعدني التدريب العملي الميداني على اكتشاف أساليب تدريسيّة جديدة.	٥٦	١١١	٩٢	١٩	٢٧٨	٢,٧٣	عالية
٩. يساعدني التدريب العملي الميداني في تنمية مهارة صنع الوسيلة التعليميّة.	٢٤	٩٨	١٤١	١٥	٢٧٨	٢,٤٧	متوسطة
المجال كاملا						٢,٨	عالية

يظهر الجدول رقم (٣) أن التّدريب العملي الميداني أسهم بدرجة عالية في تطوير طريقة المتدرّب التدريسية، وأسلوبه في التدريس والتّدريب، وحققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,٢١)، كما تظهر النتائج أن التّدريب العملي الميداني قد أسهم أيضاً وبدرجة عالية في تنمية رغبة المتدرّبين في استعمال الوسائل التعليمية، فقد كان متوسط الإجابات على هذه الفقرة (٢,٧٩)، تلتها الفقرة التي تشير إلى أنّ التدريب العملي الميداني قد ساعد المتدرّبين وبدرجة عالية على اكتشاف أساليب تدريسية جديدة وقد حققت متوسطاً مقداره (٢,٧٣)، أما الفقرة التي تلتها فقد أشارت إلى مساعدة التدريب العملي الميداني وبدرجة متوسطة في تنمية مهارة صنع الوسيلة التعليمية، فقد كان متوسط الإجابات عن هذه الفقرة (٢,٤٧)، أمّا معدل إجابات المبحوثين عن فقرات المجال مجتمعة فقد كان (٢,٨) ويشير إلى درجة عالية لأثر التدريب العملي في تطبيق أساليب التدريس الفعّالة في مجال التّربية الخاصّة التي يعتمدها المتدّرب.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص "هل يسهم التدريب العملي الميداني في إيجاد تفاعل اجتماعي وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطّالب المتدرّب؟" فقد قام الباحثان بحساب متوسط الدرجات لكل فقرة من فقرات السؤال، كما تم في السؤالين الأول والثاني. ويظهر الجدول رقم (٤) التكرارات، ومتوسط الدرجات، لكل فقرة من الفقرات ذات العلاقة بالسؤال الثالث.

الجدول رقم (٤)

استجابات المُتدربين على بُعد أثر التدريب العملي الميداني في إيجاد تفاعل اجتماعي وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطالب المتدّرب

الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المجموع		الدرجة
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	المتوسط	
١٠.يسهم التدريب العملي الميداني في تعريفي بطبيعة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة.	١٣٧	١٢٧	١٤	–	٢٧٨	٣,٤٤	عالية جداً
١١.يسهم التدريب العملي الميداني في مساعدتي على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع المدرسين المتعاونين.	١٢٦	١٢٠	٢٨	٤	٢٧٨	٣,٣٢	عالية جداً
١٢.يسهل التدريب العملي الميداني لي مهمة تعرّف بعض مشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة.	٦٣	١٤٨	٥٩	٨	٢٧٨	٢,٩٦	عالية
١٣. يسمح التّدريب لي في الإسهام في حل بعض المشكلات التي يواجهها الطّلبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة.	١٩	١٢٨	١١١	٢٠	٢٧٨	٢,٥٣	عالية
١٤. يسهم التدريب العملي الميداني في مساعدتي على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة.	١١٠	١٣٦	٢٩	٣	٢٧٨	١,٨٥	متوسطة
المجال كاملا						٢,٨٢	عالية

يتضح من الجدول رقم (٤) الدور الفعّال للتدريب العملي الميداني في تعريف المتدرّبين (الطّلبة المعلّمين) بطبيعة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,٤٤)، وكذلك الدور الفعّال للتّدريب في الإسهام في مساعدة المتدرّبين على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين المتعاونين، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,٣٢)، وكذلك الدور العالي للتدريب العملي الميداني في تسهيل مهمة الطالب المتدرب في تعرّف بعض مشكلات الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٩٦)، كما تشير النتائج إلى أنّ التدريب العملي الميداني قد سمح وبدرجة عالية للمتدربين في الإسهام في حل بعض المشكلات التي يواجهها الطّلبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٥٣)، لكن النتائج أشارت إلى أنّ التدريب العملي الميداني قد اسهم بدرجة متوسطة فقط في مساعدة الطلبة المتدربين على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة. فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (١,٨٥)، أمّا المجال كاملا فقد حقق متوسطاً قدره (٢,٨٢) مما يشير إلى أثر التدريب العملي الميداني وبدرجة عالية في إيجاد تفاعل اجتماعي وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المتدربين.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع

وللإجابة عن السؤال الرابع والأخير من أسئلة الدّراسة ذات العلاقة بوجهة نظر المتدرّبين حول واقع التّدريب العملي الميداني لتخصص دبلوم التّربية الخاصّة، والذي ينص على "هل يسهم التدريب العملي الميداني في خفض قدرات المتدرّبين الإنتاجية من خلال توزيعه لجهدهم بين الدّراسة والتدريس؟" فقد قام الباحثان باستخدام الأسلوب نفسه الذي استخدم في الأسئلة السابقة فقد تم حساب متوسط الدرجات لكل فقرة من الفقرات ذات العلاقة بهذا السؤال، ويظهر الجدول رقم (٥) التكرارات، ومتوسط الدرجات لكل فقرةٍ من فقرات هذا السؤال .

الجدول رقم (٥)

استجابات المُتدربين على بُعد أثر التدريب العملي الميداني في خفض قدرات المتدرّبين الإنتاجية من خلال توزيعه لجهدهم بين الدّراسة والتدريس

الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المجموع		الدرجة
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	المتوسط	
١٥. يزيد التدريب العملي الميداني من صعوبة أدائي للواجبات المطلوبة في مساقات التخصص الأخرى(مشاريع، تقارير، تحضير،... الخ).	١٠٦	١٠٠	٦٨	٤	٢٧٨	٣,١١	عالية
١٦يزيد التدريب العملي الميداني من صعوبة أدائي للواجبات المطلوبة في مساقات التخصص الأخرى(مشاريع، تقارير، تحضير،... الخ).	١٠٦	١٠٠	٦٨	٤	٢٧٨	٣,١١	عالية
١٧.يسهم التدريب العملي الميداني في إضاعة الوقت المخصص للتحضير للمساقات الأخرى المقررة في التخصص	٧٥	١١١	٨٦	٦	٢٧٨	٢,٩٢	عالية
١٨.يسهم التدريب العملي الميداني في صرف الوقت من خلال انغماسي بالتحضير للمادة العلميّة المقررة في المدرسة / المركز .	٦٢	١١٠	٩٨	٨	٢٧٨	٢,٨١	عالية
١٩.يتسبّب التدريب العملي الميداني في إحداث إرباك في جدول عملي اليومي .	٥٦	٨٩	١٢٨	٥	٢٧٨	٢,٧١	عالية
٢٠.يتسبّب التدريب العملي الميداني في خفض علاماتي التحصيلية في المساقات الأخرى .	٤٤	٩٦	١٢٣	١٥	٢٧٨	٢,٦١	عالية
٢١.يتسبّب التدريب العملي الميداني في خفض مقدرتي على المطالعة اليومية لدروسي.	٤٩	٧٤	١٤٣	١٢	٢٧٨	٢,٥٨	عالية
المجال كاملا						٢,٨١	عالية

يتضح من الجدول رقم (٥) أنّ التدريب العملي الميداني أسهم بدرجة عالية في زيادة صعوبة أداء المتدرّبين للواجبات المطلوبة منهم في مساقات التخصص الأخرى من (مشاريع، تقارير،...الخ)، حيث حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,١١)، كما أنّ التّدريب أسهم

بدرجة عالية في زيادة شعور الطلبة المتدربين بالتعب والإرهاق أثناء فترة التدريب، حيث حققتً هذهً الفقرة متوسطاً قدره (٢,٩٦)، كما أسهم التدريب العملي الميداني بدرجة عالية في إضاعة الوقت المخصص للتحضير للمساقات الأخرى المقررة في التخصص والتي يتزامن دراستها مع الفصل الذي سجل فيه الطلبة المتدربون للتدريب العملي الميداني، حيث حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٩٢)، كما أسهم التدريب العملي الميداني بدرجة عالية في صرف وقت الطالب المتدرب بالتحضير للمادة العلمية المقررة في المدرسة/ المركز حيث حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٨١)،كما تسبب التدريب العملي الميداني وبدرجة عالية في إحداث إرباك في جدول عمل الطالب المتدرب اليومي، حيث حققت هذه الفقرةً متوسطاً قدره (٢,٧١)،كما أدى التدريب العملي الميداني بدرجة عالية إلى خفض علامات الطلبة المتدربين التحصيلية في المساقات الأخرى المسجلة في الفصل الدراسي نفسه الذي سجلوا فيه للتدريب العملي الميداني، حيث حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٦١)، كما أدى التدريب العملي الميداني بدرجة عالية إلى خفض مقدرة الطلبة المتدربين على مطالعة دروسهم اليومية، حيث حققت هذهً الفقرةً متوسطاً قدره (٢,٥٨)، أمّا المجال كاملا فقد حقق متوسطاً قدره (٢,٨١) مما يشير إلى أثر التدريب العملي الميداني وبدرجة عالية في خفض قدرات الطلبة المتدربين الإنتاجية من خلال توزيعه لجهودهم بين الدراسة والتدريس.

خامساً : عرض نتائج السؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على: "هل يسهم التدريب العملي الميداني في تطوير البرامج الدراسية لتخصص دبلوم التّربية الخاصّة؟"، قام الباحثان بحساب متوسط الدرجات لكل فقرةٍ من الفقرات ذات العلاقة بهذا السؤال وتكرارها. ويظهر ذلك في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
يبين استجابات المُتدربين على بُعد دور التدريب العملي الميداني في تطوير البرامج الدراسية لتخصص دبلوم التّربية الخاصّة

الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المجموع		الدرجة
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	المتوسط	
١. يوضّح التدريب العملي الميداني مدى ملاءمة المقررات الدراسية في حقل الاختصاص لحاجة الخريّج المستقبلية.	١٨	١٤	٣	-	٣٥	٣,٤٣	عالية جداً
٢. يوضّح التدريب العملي الميداني مدى ملاءمة التسهيلات التعليمية (من غرف ووسائل ومختبرات وأجهزة) لمتطلبات الخريّج المستقبلية.	١٣	١٨	٤	-	٣٥	٣,٢٦	عالية جداً

تابع الجدول رقم (٦)

الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المجموع		الدرجة
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	المتوسط	
٣. يسلّط التدريب العملي الميداني الضوء على نقاط الضعف في طبيعة العلاقة بين المقررات الدراسية للتخصص وحاجة مدارس/ مراكز التّربية الخاصّة الفعليّة.	١٢	١٦	٤	٣	٣٥	٣,٠٦	عالية
٤. يسلّط التدريب العملي الميداني الضوء على ملاءمة الأساليب التدريسيّة المعتمدة في المقررات الدراسية لحاجة مدارس/مراكز التّربية الخاصّة الفعليّة.	٧	٢٤	٢	٢	٣٥	٣,٠٣	عالية
المجال كاملاً						٣,٢٠	عالية

يظهر الجدول رقم (٦) أنّ المعلّمين المتعاونين يرون بأنّ للتدريب العملي الميداني أثراً واضحاً، وفعّالاً في معرفة مدى ملاءمة المقررات الدراسية في حقل الاختصاص لحاجة الخريّج المستقبلية، حيث حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,٤٣)، كما أشارت النتائج إلى الأثر الفعال للتدريب العملي الميداني في تعرّف مدى ملاءمة التسهيلات التعليمية (من غرف ووسائل ومختبرات وأجهزة ..الخ) لمتطلبات عمل الخريّج المستقبلية، حيث حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,٢٦)، كما يرون أنّ التّدريب العملي الميداني يسلّط الضوء وبدرجة عالية على نقاط الضعف في طبيعة العلاقة بين المقررات الدراسية للتخصص، وحاجة مدارسٍ أو مراكز التّربية الخاصّة الفعلية، حيث حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,٠٦)، كذلك أشارت النتائج إلى أنّ التدريب العملي الميداني يسلّط الضوء بدرجة عالية على مدى ملاءمة الأساليب التدريسية المعتمدة في المقررات الدراسية لحاجة مدارسٍ أو مراكز التّربية الخاصّة الفعلية، حيث حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,٠٣)، أمّا المجال كاملا فقد حقق متوسطاً قدره (٣,٢٠) مما يشير إلى الدور العالي للتدريب العملي الميداني في تطوير برامج تخصص دبلوم التّربية الخاصّة.

سادساً: عرض نتائج السؤال السادس

وللإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على: "هل يسهم التدريب العملي الميداني في إلقاء الضوء على إمكانات المتدرّبين، ومعارفهم، ومعلوماتهم، ومهاراتهم في مجال التخصص؟"، وللإجابة عن السؤال تم استخدام الطريقة نفسها التي تم استخدمت في السؤال الأول، ويظهر الجدول رقم (٧) التكرارات، ومتوسط الدرجات لكل فقرةٍ من الفقرات ذات العلاقة بالسؤال.

الجدول رقم (٧)
استجابات المُتدربين على بُعد دور التدريب العملي الميداني في إلقاء الضوء على إمكانات المتدرّبين ومعارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم في مجال التخصص

الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المجموع		الدرجة
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	المتوسط	
٥.يوضّح التدريب العملي الميداني الكفايات التي يمتلكها المتدرب في حقل اختصاصه.	١٤	١٥	٤	٢	٣٥	٣,١٧	عالية
٦.يسلّط التدريب العملي الميداني الضوء على المفردات التي سيدرّسها المتدرب.	١٣	١٦	٤	٢	٣٥	٣,١٤	عالية
٧.يظهر التدريب العملي الميداني سعة المعلومات التي يمتلكها المتدرب في حقل اختصاصه.	١١	١٧	٦	ــــ	٣٥	٣,٠٦	عالية
٨. يكشف التدريب العملي الميداني المشكلات التي تقف عائقاً أمام التدريس الفعّال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة.	١١	١٥	٦	٣	٣٥	٢,٩٧	عالية
٩.يظهر التدريب العملي الميداني سعة المعلومات العامة التي يمتلكها خريّج التّربية الخاصّة.	٨	٢٠	٦	ــــ	٣٥	٢,٩٧	عالية
١٠. يسلّط التدريب العملي الميداني الضوء على الأجهزة والمواد التي يحتاجها الخريّج للقيام بعمله على أكمل وجه في المستقبل.	٩	١٧	٦	٣	٣٥	٢,٩١	عالية
المجال كاملاً						٣,٠٤	عالية

يظهر الجدول رقم (٧) أن التّدريب العملي الميداني من وجهة نظر المعلّمين المتعاونين قد أسهم بدرجة عالية في إلقاء الضوء على الكفايات التي يمتلكها الطلبة المتدربون في حقل اختصاصهم، حيثً حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,١٧)، كما يسلّط التدريب العملي الميداني الضوء بدرجة عالية على المفردات التي سيدرّسها المتدرب، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,١٤)، كما أظهر التدريب العملي الميداني وبدرجة عالية سعة المعلومات التي يمتلكها الطلبة المتدربون في حقل اختصاصهم، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٣,٠٦)، كذلك يكشف التدريب العملي الميداني حسب وجهة نظر المعلّمين المتعاونين وبدرجة عالية عن المشكلات التي تقف عائقاً أمام التدريس الفعّال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٩٧)، كما يسلّط التدريب العملي الميداني الضوء وبدرجة عالية على الأجهزة والمواد التي يحتاجها الخريّج للقيام بعمله على أكمل وجه في المستقبل، فقد حققت هذه الفقرة متوسطاً قدره (٢,٩١)، أمّا المجال كاملا فقد حققَ متوسطاً قدره (٣,٠٤) مما يشير إلى دور التدريب العملي الميداني وبدرجة عالية في إلقاء الضوء على إمكانات المتدرّبين ومعارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم في مجال التّخصص.

للإجابة عن السؤال ذي العلاقة بالفترة الزمنية المناسبة للتدريب الميداني من وجهة نظر كلٍ من المتدرّبين، والمعلّمين المتعاونين، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لكل فقرةٍ من

الفقرات ذات العلاقة بهذا السؤال، ويظهر ذلك الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
استجابات عينة الدراسة حول الفترة الزمنية المناسبة للتّدريب الميداني من وجهة نظر المتدرّبين والمعلمين المتعاونين

الرقم	الفترة الزمنية	المتدرّبون		المعلّمون المتعاونون	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية الأخيرة (كاملاً)	٢٦	٩,٣٥٪	٢	٥,٧١٪
٢	الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية الأخيرة (كاملاً)	٤٧	١٦,٩١	٧	٢٠,٠٠
٣	يوم واحد في الأسبوع ولفصل دراسي واحد (الأول أو الثاني) من السنة الدراسية الأخيرة.	٣٤	١٢,٢٣	٢	٥,٧١
٤	يومان في الأسبوع ولفصل دراسي واحد (الأول أو الثاني) من السنة الدراسية الأخيرة .	١٧	٦,١١	٢	٥,٧١
٥	ثلاثة أيام في الأسبوع ولفصل دراسي واحد (الأول أو الثاني) من السنة الدراسية الأخيرة.	٣٢	١١,٥١	٤	١١,٤٣
٦	يوم واحد في الأسبوع وعلى مدار السنة الدراسية الأخيرة .	٤٤	١٥,٨٣	٦	١٧,١٥
٧	يومان في الأسبوع وعلى مدار السنة الدراسية الأخيرة .	٢٠	٧,٢٠	٣	٨,٥٨
٨	ثلاثة أيام في الأسبوع وعلى مدار السنة الدراسية الأخيرة .	٢٥	٨,٩٩	٩	٢٥,٧١
٩	لا رأي لي.	٣٣	١١,٨٧	ــــ	ــــ
	المجموع	٢٧٨	١٠٠	٣٥	١٠٠

يظهر الجدول رقم (٨) أنّ (٧٣) متدرّبا ومتدّربةً من عيّنة الدراسة بنسبة (٢٦,٢٦٪) يرون أن الفصل الدراسي الكامل أفضل فترة للتدريب الميداني، فقد اختار أغلبهم الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية الأخيرة ًكاملاً. أما الرأي الثاني الذي يراه المعلّمون المتعاونون فيؤيد أنّ أفضل فترةٍ للتدريب الميداني هي ثلاثة أيام في الأسبوع، وعلى مدار السنة الدراسية الأخيرة، فقد أيّد وجٍهة النظر هذه أعلى نسبة من المعلّمين المتعاونين حيث بلغت (٢٥,٧١٪).

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدّراسة فيما يتعلق بوجهة نظر المتدرّبين إلى وجود حاجة لتطوير مهاراتهم العملية في حقل الاختصاص، وهذه نتيجة منطقية كون الطلبة يدرسون في كلياتهم الجوانب النظرية في حين يكون الجانب التطبيقي في مدارس أو مراكز التربية الخاصة والتي يدخلونها بصفتهم متدربين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراستي الغوني (١٩٩٠) و جيتون وماك انتري (Guyton & Mc Intyre, 1990)، وتوصلت الدراسة إلى الدور العالي للتدريب

العملي الميداني في مساعدة الطلبة المتدربين في تعرف طبيعة العمل الإداري في مدارس أو مراكز التربية الخاصة، ذلك أن المعلم يقوم إضافة إلى دوره التربوي في التعليم بأدوار إدارية أخرى ويتعلم مهارات إدارية خلال عمله في التعليم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ذياب (١٩٩٩).

كما توصلت الدراسة إلى أن التدريب العملي الميداني أسهم بدرجة عالية في زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم العامة والعلمية في حقل الاختصاص، إذ يكتسب الطالب المتدرب خبرات جديدة ويطّلع على معارف جديدة سواء كانت عامة أم في مجال اختصاصه، فلعل ذلك يعود إلى أنّ طبيعة فترة التّدريب ومكانه يساعدان المتدرّب على ذلك، فإنه بإمكانه سؤال المعلّم المتعاون أو المدرّب (الأستاذ المشرف) عن أية معلومة عامة بحرّية وسلاسة لم تكن متوافرة في داخل المحاضرات ذات الأهداف المحددة سلفاً، وذات البروتوكولات المقيّدة. وهذه النتيجة لم تتوصل إليها أي من الدراسات السابقة المستخدمة في هذه الدراسة أو أنها لم تتطرق لها لا من قريب ولا من بعيد، كما توصلت الدراسة إلى أن التدريب العملي الميداني أسهم بدرجة متوسطة في تحفيز الطلبة المتدربين على الاطلاع على المصادر الخارجية ذات العلاقة بحقل الاختصاص، فالمعلم الناجح هو الذي يتابع كل ما يستجد في حقل اختصاصه ويتعرف عليه ويحاول نقله إلى طلبته لا أن يكون نسخة مكررة تتكرر كل عام فالسمة البارزة التي تميز عالمنا اليوم هي التغير السريع الأمر الذي يتطلب من المعلم الفطنة والمتابعة الحثيثة لكل ما يستجد في حقل اختصاصه إذا ما أراد أن يكون معلماً متميزا وناجحا في عمله، و لم تتطرق أي من الدراسات السابقة التي عاد إليها الباحثان في هذه الدراسة إلى هذا الجانب، كما توصلت الدراسة إلى وجود درجة عالية لأثر التدريب العملي الميداني في تطبيق أساليب التدريس الفعالة في مجال التربية الخاصة التي يعتمدها المتدرب، وهذه نتيجة منطقية كون التدريب العملي الميداني بالنسبة للطالب المتدرب يشبه المختبر العلمي، يمارس فيه تجاربه، ويتعرف فيه أفضل الطرق وأنجعها في تحقيق الهدف، ليتم اعتمادها مستقبلاً، واتفقت هذه النتيجة مع دراستي: زيتون وعبيدات (١٩٨٤) واوسوندي (Osunde, 1996).

كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر وبدرجة عالية في إيجاد تفاعل اجتماعي، وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المتدربين، فالتدريب العملي الميداني بالنسبة للطلبة المتدربين مناسبة جيدة للتعرف والاحتكاك بمجتمع جديد والتفاعل معه، فضلا عن أنها مناسبة جيدة لهم للتعرف عن كثب عن مشكلات الطلبة في الغرفة الصفية، وكيفية التعامل معها، وتعرف الأساليب التربوية المناسبة في معالجتها، ومنع تكرارها مستقبلاً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ذياب (١٩٩٩)، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب العملي الميداني قد أسهم وبدرجةٍ عاليةٍ في خفض قدرات الطلبة المتدربين الإنتاجية من خلال توزيعه لجهودهم

بين الدراسة في الكلية والتدريس في مدرسة أو مركز التربية الخاصة، فالطالب المتدرب عندما يجد نفسه مضطرا للتوفيق بين الدراسة في كليته لمساقات أخرى يدرسها إلى جانب التدريب العملي الميداني في مدرسة أو مركز التربية الخاصة والإيفاء بمتطلبات التدريب، والتحضير لها ولدروسه، وتنفيذ واجباته الدراسية الأخرى، هذه ستشكل لدى الطالب مصدر ضغط، وقد يتعذر عليه تلبية وتوفير متطلبات كل منهما، والتي قد تكون متعارضة بعضها مع بعض أو متزامنة فيقوم بدور دون المأمول لكلٍ منهما،أو يتفوق بجانب على حساب الآخر، حيث أسهم التدريب العملي الميداني في زيادة صعوبة أداء المتدرّبين للواجبات المطلوبة منهم في مساقات التخصص الأخرى، كما أنّه زادهم شعوراً بالتعب والإرهاق، كذلك اقتصر التّدريب من الوقت المخصص للتحضير للمساقات الأخرى المقررة في التخصص، وأربك عملهم اليومي نوعاً ما. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، نذكر منها دراسة كل من: الغوني (١٩٩٠) والتي أشارت إلى أن من المعوقات عدم تفرغ الطالب المعلم للتربية العملية، ودراسة عمار (١٩٩٧) التي توصلت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه الطالب في التربية العملية هي عدم توافق برنامج الدراسة في الكلية مع برنامج التربية العملية، ودراسة دوزاردو وونج (D`Rozario &Wong, 1998)، والتي أشارت نتائجها إلى أنّ زيادة الأعباء المطلوبة من الطّلبة المعلّمين تسبب ضغوطاً عليهم، مما يؤدي إلى إرباك عملهم اليومي. و دراسة ذياب (١٩٩٩) التي بينّت أنّ من ضمن المشكلات التي تواجه الطّلبة المعلّمين في التّربية العملية عدم تفرغ الطّالب كلياً للتدريب. ودراسة القو (٢٠٠١) والتي أشارت إلى تعارض المتطلبات الدراسية في الكلية مع واجبات التّربية العملية في مدارس التطبيق.

أما الفترة الزمنية المناسبة للتدريب من وجهة نظر كلٍ من المتدرّبين، والمعلّمين المتعاونين، فقد اتضح من النتائج وجود فرقٍ بين المتدرّبين والمعلّمين المتعاونين بذلك الخصوص، حيث يفضل المتدّربون أن يكون التدريب العملي الميداني خلال فصل دراسي كامل، وقد اختار أغلبهم الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية الأخيرة، بينما رأى المعلّمون المتعاونون أنّ أفضل فترة للتدريب الميداني هي ثلاثة أيام في الأسبوع، وعلى مدار السنة الدراسية الأخيرة، ويمكن أنّ يعزى ذلك إلى أنّ المتدّربين يفضلون أن يكون فصل التدريب العملي الميداني مستقلاً بذاته، وذلك نتيجةً لما يواجهونه من مصاعب من خلال عدم قدرتهم على المواءمة ما بين الدّراسة في الكلية، والتدريس، مما يسهم في خفض قدراتهم الإنتاجية، بينما يرى المعلّمون المتعاونون أنّ تزامن التدريب العملي الميداني مع دراسة المتدرب لمساقات داخل الكلية، يسهم في معرفة مدى ملاءمة المقررات الدراسية لحاجة المتدرب الفعلية في الميدان، كذلك بقاء المتدرب على اتصال مستمر، وغير منقطع عن الكلية، هذا بالإضافة إلى أنّ ازدياد فترة التّدريب تقلل من الفجوة ما بين النظرية والتطبيق.

وأما فيما يتعلق بالجزء الخاص بوجهة نظر المعلّمين المتعاونين حول مدى إسهام التّدريب

العملي الميداني في تطوير البرامج الدراسية لتخصص دبلوم التّربية الخاصّة، فقد أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ المعلّمين المتعاونين يرون بأن للتدريب العملي الميداني أثراً واضحاً وفعّالاً في معرفة مدى ملاءمة المقررات الدراسية في حقل الاختصاص، لحاجة الخريّج المستقبلية، كما يرون أنه قد سلّط الضوء على نقاط الضعف في طبيعة العلاقة بين المقررات الدراسية للتخصص، وحاجة مدارس أو مراكز التّربية الخاصّة الفعلية، كما أنّه يسلط الضوء على مدى ملاءمة الأساليب التدريسية المعتمدة في المقررات الدراسية لحاجة مدارس أو مراكز التّربية الخاصّة الفعلية، بالإضافة إلى تعرّف مدى ملاءمة التسهيلات التعليمية لمتطلبات عمل الخريّج المستقبلية حيث إنّ جميع الفقرات التي تعكس هذه النتيجة حققت متوسطات عالية تتراوح بين (٣,٠٢ – ٣,٣٩) . ويرى الباحثان أنّ هذه النتيجة متوقعةٌ، ومنطقية، حيث إن نجاح المتدرب، أو فشله في أداء الواجبات المطلوبة منه في التّدريب الميداني، يعكس مدى ملائمة المقررات الدراسية في حقل الاختصاص لحاجة الخريّج المستقبلية، وخصوصاً ما يتعلق بالجانب العملي، وكذلك مدى ملاءمة الأساليب التدريسية التي تستخدمها الجامعات، والكليات، لحاجة مدارس أو مراكز التّربية الخاصّة الفعلية، حيث تتفق هذه النتيجة مع وجهات نظر العديد من التربويين والقائلة إنّ من الفوائد الأساسية للتدريب العملي الميداني تقديمه التغذية الراجعة إلى الجامعات حول واقعية برامجها، وطرائق تدريسها، ومدى مواكبتها للتطورات الحاصلة في حقل العمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من زيتون وعبيدات (١٩٨٤) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الممارسة الفعلية في التّربية العملية، والمساهمات التربوية النظرية، وبين الجانب النظري للتربية العملية، والجانب العملي لها، وكذلك بين الممارسة الفعلية للتربية العملية، وأساليب التدريس الخاصّة.

أمّا عن مدى إسهام التدريب العملي الميداني في إلقاء الضوء على إمكانات المتدرّبين، ومعارفهم، ومعلوماتهم، ومهاراتهم في مجال التخصص من وجهة نظر المعلّمين المتعاونين، فقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ التطبيق يلقي ضوءاً على إمكانات المتدرّبين، وقدراتهم، وحجم المعلومات، والمعارف التي لديهم، وواقعيتها، ويرى الباحثان أنّ هذه النتيجة تتفق مع ما أكدته الدراسات، والخبرات العملية في حقل التّربية، التي تؤكد أن التّدريب العملي الميداني يلقي ضوءاً على حجم الفائدة التي يحققها المتدّربون من البرامج الدراسية التي قدمتها الكليات والجامعات، ومدى مثالية أفكار المتدرّبين والتخفيض من حجمها.

التوصيات

في إطار نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. التقليل من جمع المعارف والمعلومات الخامدة التي تقدمها المساقات النظرية، والتي لا يمكن الإفادة منها في سوق العمل.

٢. تخفيف عبء المساقات النظرية لطلبة التدريب العملي الميداني أثناء فترة التّدريب، وذلك بدراسة بعض المساقات في الفصول الدراسية السابقة.
٣. تطوير لائحة التّربية العملية، وتوزيعها على الطّلبة المعلّمين قبل البدء بتنفيذ البرنامج.
٤. عقد لقاءات مستمرة مع إدارات مدارس التّدريب، والمعلّمين المتعاونين، وبحث المشكلات التي تواجه الطّلبة المعلّمين.
٥. عقد ندوات وورش عملٍ لتعريف المعلّمين المتعاونين ببرامج التّربية العملية، وطرق تنفيذها، والمهامّ المنوطة بهم.
٦. وضع معايير محددة لاختيار مدرسة التّدريب، والمعلّمين المتعاونين.
٧. إعادة النظر في توصيف المساقات التربوية لتخصص دبلوم التّربية الخاصّة، وتطويرها بما يخدم الكفايات الأساسية اللازمة للمعلّم في ضوء مشكلات الطّلبة المعلّمين واحتياجاتهم.
٨. ضرورة تأكيد إنتاج الوسائل التعليمية، وتشجيع الاستعداد لدى المتدرّبين لإنتاجها.
٩. التخلي عن أسلوب التّدريب المعتمد حالياً (يومان في الأسبوع، وعلى مدار فصلٍ دراسيٍ واحد) واعتماد واحد من الأسلوبين الآتيين:
- اعتماد نظام التّدريب لفصلٍ دراسي كاملٍ (الفصل الدراسي الأخير)، على أن لا تقل هذه الفترة عن عشرة أسابيع، وبمعدّلٍ لا يقلّ عن (١٢٠) ساعة عملٍ ميداني.
- يومان في الأسبوع، وعلى مدار السنة الدراسية الأخيرة، على أن لا تقل عدد الساعات التدريبية عن (١٢٠) ساعة عملٍ ميداني.

١٠. وأخيراً يقترح الباحثان إجراء دراسةً لتعرف مدى ملاءمة الخطة الدراسية الحالية لبرنامج الدبلوم المتوسط في التّربية الخاصّة لسوقِ العمل.

المراجع

خازر، مهند (٢٠٠٧). مشكلات التربية العملية في جامعة مؤتة التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس المتعاونة من وجهة نظرهم. **دراسات: العلوم التربوية، ٣٤**(٢)، ٢٤٤–٢٥٨.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٢). **مناهج وأساليب التدريس في التّربية الخاصّة** (ط ١). عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

ذياب، تركي (١٩٩٩). ميول الطّلبة المعلّمين نحو برنامج التّربية العملية (دراسة تقويمية). **دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٢٦**(١)، ١٤٢–١٦٣.

زيتون: عايش، وعبيدات، سليمان (١٩٨٤). دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التّربية العملية في الجامعة الأردنية. **دراسات: سلسلة العلوم الإنسانية**، الجامعة الأردنية، **٢٦**(١)، ١٢٣–١٥٨.

شوق،محمود وسعيد، محمد (٢٠٠١). **معلّم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته)** (ط١). القاهرة : دار الفكر العربي.

العبادي، حامد مبارك (٢٠٠٤). مُشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. **دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٣١**(٢)،٢٤٢-٢٥٣.

عمار، سام (١٩٩٧). واقع التّربية العملية لمادة اللغة العربية وسبل تطويرها: دراسة ميدانية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التّربية بجامعة دمشق. **المجلة العربية للتربية**، **١٧**(٢)،٢٠١-٢٥٢.

الغوني، منصور أحمد (١٩٩٠). العوامل المرتبطة بأداء التّربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التّربية (دراسة مسحية وصفية). **مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية**، **٤**(٣) ٢٠٩-٢٣٦.

القحطاني، سالم (١٩٩٤). دور المعلّم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدرّبين خلال فترة التّربية العملية، **رسالة الخليج العربي**، **١٥**(٥١)، ٣٧-٧٩.

القو، عبد المنعم محمد (٢٠٠١) دراسة لأهم مشكلات الطلاب والطّالبات المتخصصين في الدراسات الإسلامية والمعلّمين والمعلّمات المتعاونات ببرنامج التّربية العملية في جامعة الملك فيصل. **حولية كلية التّربية**، جامعة قطر، (١٧)، ٢٢٥-٢٧٢.

محمود، سعد (٢٠٠٠) **التّربية العملية بين النظرية والتطبيق** (ط١). عمان: دار الفكر.

Cheung On, T. T. & Yin Wah, P.L. (2001). **The changing roles of practicum/field experience tutors**. Paper presented at the symposium of Field Experience, Hong Kong Institute of Education.[on line] Available : http//www.ied.edu.hk/celts/ symposium/doc-fullpapers.

D`Rozario, V. & Wong, A. F. (1998). A study of practicum-related stresses in sample of first year student teachers in Singapore. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, **1**(1), 39-52.

Dunne, R, & Wragg, T. (1996). **Effective teaching**. London: Routledge.

Edwards, M. (1993).What is wrong with the practicum: Some reflections. **South Pacific Journal of Teacher Education, 21**(1), 33-43.

Guyton, E. & Mc Intyre, J. (1990). Student teaching and school experience. In W.R.Housten (ed.). **Handbook of research on teacher education** (pp. 514-534). Newyork: Macmillan publishing company.

Heward, W. & Orlansky, M. (1988). **Exceptional children**, (2nd Ed.). Columbus, Ohio: Charles E.Merrill.

MacDonald, C.J. (1993). The multiplicity of factors creating stress during the teaching practicum. **The Student Teachers Perspective Education**, **113**(1), 48-58.

Osunde, E.O. (1996). The effect of student teachers of the teaching behaviors of cooperating teachers. **Education, 116**(4), 612-619.

Preham, H.J. (1984). Preparation for leadership in preparation. **Teacher Education and Special Education, 7**, 59-65.

Warger, C.L., & ALdinger, L.E. (1984). Improving student teacher supervision. **Teacher Education and Special Education, 7**, 155-163.

Yesseldyke, J. E., & ALgozzine, B. (1982). **Critical issues in special and remedial education**. Boston: Houghton Mifflin company.

تأثير بعض عناصر المنهج في معتقدات طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام بسلطنة عمان نحو اختيار مهنة المستقبل

د. يحيى حسين أبو حرب
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

د. محسن ناصر السالمي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

أ. خالد الفزاري
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

68
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

تأثير بعض عناصر المنهج في معتقدات طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام بسلطنة عمان نحو اختيار مهنة المستقبل

د. يحيى حسين أبو حرب
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

د. محسن ناصر السالمي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

أ. خالد الفزاري
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر المناهج التعليمية في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل، والكشف عن تأثير عناصر المنهج في معتقدات الطلاب نحو مهنة المستقبل باختلاف بعض المتغيرات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (٢١٧٣) طالبا وطالبة، أعد الباحثون استبانة حول تأثير عناصر المنهج في معتقدات الطلاب لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- تتفاوت عناصر المنهج في تأثيرها على معتقدات الطلاب نحو اختيار مهنة المستقبل.
- أكثر عناصر المنهج تأثيرا في معتقدات الطلبة هو المحتوى التعليمي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلاب نحو اختيار مهنة المستقبل تعزى إلى البيئة المحلية، ولصالح البيئتين الحضرية والزراعية.

وقد خلصت الدراسة إلى تقديم مجموعة من التوصيات يمكن أن تساعد الطلبة في اختيار المهنة المناسبة لهم.

الكلمات المفتاحية: عناصر المنهج، المعتقدات، مهنة المستقبل، التعليم العام، سلطنة عمان.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٣/٤م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/١/٢٤م

69
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

The Effect of Some Curriculum Elements on the Beliefs of 11th and 12th Grade of General Education Students in the Sultanate of Oman in Choosing their Future Career

Dr. Yahya H. Harab
College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Mohsin N. Al-Salmy
College of Education
Sultan Qaboos University

Khalid Al-Fazary
Ministry of Education
Sultanate of Oman

Abstract

The study aims at examining the effect of curriculum on 11th and 12th grade students' beliefs in choosing their future career, and examine the effect of curriculum elements on students, beliefs due some variables.

The study used the descriptive research method. The sample of the study consisted of (2173) students. The main finding of the study was that:

- The curriculum had significant effect on students belief in choosing their future career differ due to the type of curriculum elements.
- The most effective type of curriculum elements was the "curriculum content'.
- There were significant differences among students beliefs in choosing their future career attributed to the local environment, in favor of rural and agricultural areas.

Finally the study provided recommendations that would help students choose their appropriate future career.

Key words: curriculum elements, beliefs, future career, Sultanate of Oman.

تأثير بعض عناصر المنهج في معتقدات طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام بسلطنة عمان نحو اختيار مهنة المستقبل

د. يحيى حسين أبو حرب
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

د. محسن ناصر السالمي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

أ. خالد الفزاري
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

مقدمة الدراسة

يصدق القول في الكثير من المجتمعات إن المجتمع الفتي يقوم على فتية أقوياء يحسنون الاختيار في حياتهم؛ باعتبارهم رأس المال البشري الذي يعتمد عليه سوق العمل، وتشير الدراسات إلى أن طلبة المدارس الذين يقعون تحت عمر "١٩ سنة" هم عدة المجتمع وعتاده، وهم من أكثر فئات السكان مواجهة للحوادث والمشكلات، لذا بادرت الدول والجمعيات والمؤسسات التربوية المهتمة بالعمل مع الشباب إلى توفير الأمن والحماية لهم من خلال تعليم عالي الجودة يؤهلهم للعمل في شتى مجالات الحياة (Canadian Centre for Justice Statistics, 1997).

إن الطلاب المراهقين في التعليم الثانوي يفضلون الارتباط دائما بعائلاتهم، ومدرستهم ومعلميهم، وأقرانهم؛ لذا نراهم يطلبون معلومات عن معلميهم، والأنشطة اللامنهجية المهنية، والأكاديمية التي سيمارسونها خلال العام، والمدارس التي تهتم بذلك تقلل من نسبة الفشل لدى طلابها، وهناك مدارس تذهب إلى أبعد من ذلك فتبقى على اتصال دائم بالمراهق داخل المدرسة وخارجها. فالمراهقة مرحلة مقلقة نفسيا للمراهق وللأهل؛ لما يصاحبها من تغيرات نفسية وعاطفية واجتماعية، وربما يؤدي فشله في اختيار مهنة المستقبل إلى الرفض والإحباط في الحياة، وتشير الدراسات النفسية بصورة عامة إلى وجود مراهق مصاب بالاكتئاب من بين كل خمسة مراهقين (Robertson, 1997).

ويذكر علماء البيولوجيا أن عقل المراهق في أي عمر كان؛ فيه جزء خاص مسئول عن تلبية الاحتياجات الأساسية اللازمة لبقائه يدعى هايبو ثلامس "hypothalamus" وهذا الجزء يعمل لدى الإنسان منذ الولادة، ولسوء حظ بعض الطلاب المراهقين فإن هذا الجزء من العقل

يعمل أحيانا ضد مصالحهم، الأمر الذي يجعلهم مندفعين ومتسرعين في تصرفاتهم حيال البالغين. وقد أثبتت الدراسات أن هرمون أكسيتكين"oxytocin" يعمل على استقرار حالة المراهق، ويساعده أن يكون رومانسيا ومستقرا، لذا فإن توجيه البالغين بهدوء وروية يزيد من إفراز هذا الهرمون في جسم المراهق، مما يجعله متوازنا، ويساعده على اتخاذ القرارات المناسبة عند الاختيار (Kathie, 2004).

يجمع التربويون أن ثمة مجموعة من المؤشرات تظهر على الطلاب المراهقين في المرحلة الثانوية مثل: كثرة الغياب، وقلة الاتصال بالمدرسة، والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الرياضية، والانسحاب من المناقشات، وضعف ثقتهم بأنفسهم، وعدم قدرتهم على تحديد مهنة المستقبل، لذا يجب الانتباه لهم، وتقديم المزيد من العناية بهم من قبل المدارس والمناهج؛ لمساعدتهم على تجاوز العراقيل التي تقف أمامهم، وهذا يستدعي من التربية بجميع منظوماتها الوقوف بجانبهم، لأنهم معرضون للفشل الأكاديمي، وربما الفشل في الحياة (Debold, 1995).

إن من أهم المشكلات التي تؤرق المراهق في المرحلة الثانوية هي الجهل بالمهنة التي سيزاولها في المستقبل، وكيف سيحصل عليها، هل يستمع إلى ما يدور بين الأبوين من مناقشات، أم يتأثر بما يقرأ في الكتب المنهجية وغيرها، أم ينظر بإعجاب إلى نصائح المعلمين وتوجيهاتهم على اعتبار أنهم القدوة له في حياته، وربما يتأثر كثيرا بما يقدمه له الأصدقاء، وفي ضوء ذلك تتكون عنده معتقدات ثابتة حول مهنته في المستقبل يسعى جاهدا للوصول إليها (Steinberg, 1996).

وتكاد الدراسات تجمع على أن المنهج بعناصره المختلفة من العوامل القوية في التأثير على النشء، ومن هذا المنطلق كثرت الكتابات والأبحاث التي تنادي بضرورة البحث في دور المنهج– على اختلاف عناصره ومقوماته– في توجيه الطلبة لاختيار مهنة المستقبل، فهناك دراسات بحثت في تأثير المناهج المهنية في اختيار مهنة المستقبل وتطويرها، وعنيت أخرى بمعرفة تأثير المناهج الأكاديمية في اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم، كما تعالت أصوات الباحثين مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وبدأت تطالب بدمج المناهج المهنية بالمناهج الأكاديمية في المراحل العليا؛ لربط ما يدرسه الطلبة من معلومات نظرية بالتطبيق العملي، فظهر مجددا المنحى التكاملي في بناء المنهج، الذي ينادي بضرورة تقديم معرفة متكاملة للطلبة، علاوة على تطوير الروابط والعلاقات بين المعارف النظرية والتطبيقية.

يشير تقرير صدر عن البيت الأبيض بعنوان "الوظائف في القرن الحادي والعشرين" إلى أنه على النظام التعليمي أن يربط الوظيفة المستقبلية بحاجات سوق العمل، من خلال المناهج التعليمية، الأمر الذي استدعى من أكبر الدول الصناعية في العالم وضع خطة شاملة للوظائف في القرن الحادي والعشرين، من خلال تعزيز مناهج التعليم الثانوي، وربطها بسوق العمل؛

لأن هناك الكثير من طلبة المرحلة الثانوية ينخرطون في المهنة بعد التخرج منها، وقد رصدت الولايات المتحدة مبلغ "٥٠٠ مليون" دولار للتدريب المهني للطلاب خلال دراستهم في المرحلة الثانوية، إيمانا بأن هذا العمل سيحسن نوعية التعليم من جهة، ويهيئ للطلاب النجاح في مهنة المستقبل من جهة أخرى (Whitehouse Online, 2006). وأشارت مرهج (٢٠٠٦) في مقالة لها بعنوان: (التطور الذهني عند المراهقين)– إلى أن "تنشئة المتعلمين على حب العمل، والقدرة على التعامل مع مجريات المستقبل تأتي من خلال مناهج التعليم.

وتذكر الهاشمي والمرهوبي (٢٠٠٦) في بحث لهما بعنوان "دور الأنشطة غير الصفية المصاحبة للمنهج في صقل شخصية الطالب"، أن نسبة ٦٠٪ من أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية أفادوا بأن الأنشطة الصفية المصاحبة للمنهاج ساعدتهم على اكتشاف مواهبهم وقدراتهم الحقيقية، وقد ساعدهم ذلك على التفكير في مهنة المستقبل التي تتناسب وقدراتهم.وفي دراسة قام بها ديكمان (Dykeman, 2001) بهدف التصنيف المهني في المدارس الثانوية الأمريكية خلصت إلى أن هناك ٤٤ مهنة تناسب طلبة المرحلة الثانوية، وأن محتوى المنهج يحتل المكانة الأولى في تبصير الطلاب بمهنة المستقبل، كما تؤثر إدارة المدرسة تأثيراً بارزا في اختيار مهنة المستقبل، علاوة على أساليب المعلمين المتنوعة التي توجه الطلاب لاختيار مهنتهم المستقبلية ويشير ولز (Wills, 1996) في دراسة حول" ربط المنهج باحتياجات سوق العمل" أن المناهج البناءة هي المناهج التي تقوم على تطوير المهنة المستقبلية للشباب، وتوفير الإبداع، وتحقيق العمل التعاوني.

وفي دراسة حول استخدام المحاكاة في تعليم الطلاب بوصفه أسلوباً لتحسين المهنة يذكر كاثلين (Kathleen, 1995) أن محاضرات التدريس التقليدية التي يستخدمها المعلمون لا يستفيد منها الطلبة في التوجه للمهنة، وإذا ما أردنا تعليم مهنة للطلاب علينا أن نعلمهم التطبيق العملي بجانب التعليم النظري؛ لأن ذلك أقوى في التأثير على معتقداتهم.

ويذكر جيني (Ginny, 1990) في مقالة له بعنوان" التعليم والمنهج يبنى حول بيئة المتعلم" أن ثقافة الطالب التي تنبع من بيئته الاجتماعية لها علاقة بنمط التفكير عنده، فمثلا البيئة التي يكثر فيها العمران، وبناء المصانع، أو الأنشطة الزراعية يتأثر طلابها بهذه المظاهر؛ لأن نشاط الناس في هذه البيئات يفرض عليهم ممارسة المهن الموجودة فيها، وعلى المنهج أن يستجيب لبيئة الطلبة ويتفاعل معها؛ كي يتمكنوا من التكيف مع بيئاتهم.

وهناك الكثير من الدراسات، والكتب المتخصصة في مناهج التعليم الثانوي تشير إلى ضرورة تقديم معلومات للمراهقين تساعدهم على اختيار مهنتهم في المستقبل، وقد كتبت كير (Kerr, 1991).مقالة بعنوان "الشاب الموهوب يخطط لاختيار مهنة المستقبل" أشارت فيه إلى أن اختيار مهنة المستقبل يعتمد على الموهبة والكفاءة والقدرة والهواية، وهذه المهارات ستساعد الموهوب على الإبداع في المهنة مستقبلا، والمنهج الذي لا يوجه طلابه نحو اختيار

مهنة المستقبل يثبط من عزائمهم، ويجعلهم غير قادرين على الاستمرار في المهنة، ويتفق الذكور والإناث حول دور المنهج والمعلم في التأثير على الطلاب، وتوجيههم نحو اختيار مهنة المستقبل.

ويرى أريكسون (Erikson, 1968) المنظر التربوي المشهور أن المراهقة فترة أزمات مفاجئة، فيها يحدث تغير لجسم المراهق وهويته، فيظهر وكأنه بالغ من حيث قياساته الجسمية ويبدأ عقله بالميل الاجتماعي، والاستعداد لترك المنزل، للحصول على مهنة تناسبه في المستقبل، وتكوين بيت جديد في ظل مسئوليات جديدة مرتبطة بحرية الاختيار، الأمر الذي يسبب للمراهق تشويشا في حياته وعلاقاته الاجتماعية، ويعد أريكسون (Erikson, 1968) فترة المراهقة (١٣–١٨) سنة هي الفترة التي يكون فيها الطالب بالمرحلة الثانوية "الهوية غير المعروفة" ، وهو يرى أن هويته تتمثل في قدرته على رؤية نفسه، وتقديمها للآخرين على أساس أنه فرد قادر على التكيف مع نفسه ومع من حوله، فيبدأ بطرح أسئلة مثل: ماذا سأفعل في حياتي؟ هل حياتي ملك لي؟ مع من سأعيش في المستقبل؟ ما القيم الحياتية التي أعتز بها؟ ما معتقداتي السياسية؟ وهناك الكثير من الأسئلة يطرحها المراهق بعيدا عن الأبوين والسلطة السياسية.

مشكلة الدراسة

يواجه المراهقون اليوم في مجتمعاتنا العربية مشكلات جمة، من أبرزها تلك المشكلات المرتبطة بتحديد مهنة المستقبل، فقد بدأ إقبالهم على التعليم بعد الأساسي يزداد يوما بعد يوم؛ بوصفه مدخلا لكافة شرائح المجتمع للحصول على مهنة أو حرفة تحميهم من الفاقة والفقر، الأمر الذي أدى إلى ظهور مشكلات في نظام التشعيب (علمي،أدبي)، و(أكاديمي، تقني) و (نظام الساعات، والسنوات)، وقد أدى ذلك إلى عدم الاستجابة لمتطلبات المجتمع، وحاجات السوق المحلي، فظهرت فجوة كبيرة بين النظام التعليمي ومخرجاته من القوى العاملة، تأثر بها سوق العمل، وزاد من تفشي البطالة (الدريج، ٢٠٠٥).

أن معتقدات هؤلاء الشباب المراهقين واتجاهاتهم بصورة عامة في هذه المرحلة تتأثر بعدة عوامل منها: قدرتهم المعرفية، ومعلوماتهم العامة، وقدرتهم على القيام بالواجبات الأكاديمية مثل: التعلم الذاتي، وتعلم "ما بعد المعرفة" metacognition، وهناك أمور أخرى تؤثر في معتقداتهم مرتبطة بالسياقين الاجتماعي والاقتصادي، حيث تعمل المنزلة الاجتماعية والوضع الاقتصادي لأسرة المراهق على التأثير في معتقداته (Kerr, 1991).

لذا بدأت المؤسسات المعنية بتعليم المراهقين بتوجيههم في مختلف المجالات؛ بغية تمكنهم من مواجهة تحديات العصر، إدراكا منها أن هذا العصر هو عصر التوسع والتحديث في البرامج والمناهج، والسيطرة على قدرات المراهقين الذين باتوا يشكلون خطرا تربويا على النظام

التعليمي للدول، وتقديم الحلول لمشكلاتهم التي لم تألفها المجتمعات من قبل (Brond, 2002).

إن هذا الاهتمام له ما يبرره في الفكر التربوي حيث يشير بياجية (Paiget) في نظريته الخاصة بالتطور المعرفي عند المراهقين أن على الكبار أن يفهموا العالم الخاص بالمراهقين، مما يسمح لهم التكيف والتفاعل مع البيئة، ويزيد من قدراتهم المعرفية، و للمعلمين تأثير مهم في تشجيعهم وحفزهم على العمل داخل قاعة الدرس وخارجها.

كما يبين كولي وشاس (Coley & Chase, 1998) في بحث لهما بعنوان الضغوطات الوالدية على المراهقين أن على الكبار أن يسمحوا للمراهقين بأن يكونوا مسئولين عن تطورهم القيمي، وأن يقرروا ما إذا كانت اختياراتهم صحيحة أم لا، والمعلمون الناجحون يقدمون الفرص للمراهقين لمناقشة قضاياهم.

ويلخص كولي وشاس (Coley & Chase, 1998) أراء العلماء التطبيقيين ومواقفهم حول تطور المراهقين ونموهم، ونظرة المنهج نحوهم، ومن ذلك ما أشار إليه جون أرنولد (John Arnold) (المشار إليه في Coley & Chase, 1998) من أنه يتوجب على المناهج التربوية للمراهقين أن تعمل على تشجيع مواهبهم، واحترام قدراتهم وإمكاناتهم، وسيطرتهم على الموقف التعليمي، واكتشاف مواهبهم، ومساعدة بعضهم بعضا، حتى يصبح التعلم ذا مغزى بالنسبة إليهم.

ويؤكد فيجوتسكاي (Vygotsky) (المشار إليه في Coley & Chase, 1998) بأن المراهقين يطورون قدراتهم من خلال العمل الجماعي التعاوني عن طريق تفاعلهم مع الآخرين، وعلى المعلمين تشجيعهم على التواصل معهم لصقل مواهبهم.

لقد ظهر الاهتمام بالمهنة المستقبلية للطلاب من خلال المناهج الدراسية في السبعينيات من القرن العشرين، إذ بدأت المدارس تسعى إلى تهيئة طلبتها للنجاح في مهنة المستقبل، ومنذ ذلك الحين تغيرت النظرة نحو المنهج التربوي، وأصبح من أهم أدواره التربوية التأثير في معتقدات الطلاب لاختيار مهنة المستقبل، بحيث يحدد كل طالب مهنته التي تتناسب وقدراته وإمكاناته، وبهذا أصبح المنهج التعليمي يؤكد على المسارين النظري والعملي، ويكسب الطلاب مهارات مهنية، إضافة إلى المهارات الشخصية، وتبليغ الآباء بقدرات أبنائهم، والمهن التي تتناسب مع هذه القدرات (Cairns & Woodward, 1994).

لقد تأثرت النظم التربوية العربية بالنظم التربوية العالمية، وأحدثت تغيرات جوهرية في جميع عناصر منظوماتها التربوية لمرحلة ما بعد التعليم الأساسي، استجابة لمطالب احتياجات المراهقين، وسوق العمل، والوالدين من جهة، والقرارات التربوية على المستويات الإقليمية والمحلية والدولية من جهة أخرى، فبادرت مع نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين إلى إصلاح نظام التعليم الثانوي فيها؛ لتحقيق التوازن بين أعداد الطلاب الراغبين

في التعليم واحتياجات التنمية، وصدرت التوجيهات الرسمية من أصحاب القرارات السياسية بعمل مراجعة شاملة للهياكل التعليمية، والمناهج، والخطط الدراسية لهذه المرحلة المهمة من حياة الطلبة، وخصوصا بعد أن تعالت الأصوات من أرباب العمل بأن كفايات مخرجات هذا التعليم أصبحت دون الطموحات (الدريج، ٢٠٠٥).

لذا بادرت مجموعة من الدول العربية – كالجزائر، وقطر، والمملكة العربية السعودية– مع نهاية تسعينيات القرن الماضي، وبدايات القرن الحادي والعشرين بإصلاح نظامها التعليمي الثانوي، بعد استشارات دولية، حيث أعيد بناء مناهج التعليم الثانوي استجابة لمواكبة التطورات العالمية، والإرهاصات التي أصبح يواجهها المراهقون في المرحلة الثانوية من التعليم، فبدأ التعليم يركز على المهارات العملية التي يحتاجها الطلاب في حياتهم اليومية (قارة، ٢٠٠٥؛ الشيخ والتميمي، ٢٠٠٥؛ الحكمي، ٢٠٠٥).

كما تأثرت النظم التعليمية في معظم الدول العربية، وسارت نحو تحديث مناهجها في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، فبعض الدول سارت وفق المنحى الشمولي في المناهج، وتقديم المعارف المتكاملة للطلاب المراهقين، وأخرى أخذت منحى الكفايات؛ بهدف توصيل المعارف والمهارات الحياتية للطلاب بالصورة الصحيحة (الدريج، ٢٠٠٥).

ولم تكن سلطنة عمان بمنأى عن الأحداث والتغيرات التربوية، فقد شهدت نقلة نوعية في مناهج التعليم محتوى وأسلوبا، وانطلقت من القول "إن جودة الحياة والاقتصاد خلال السنوات القادمة يتوقف على جودة التعليم الذي يقدم للمتعلمين"، وانطلقت من بعض التحديات التي تواجه المجتمع العماني، وخاصة تلك التحديات المرتبطة بإعداد الخريجين من الثانوية العامة؛ كي يكونوا في مستوى المسئولية، ويشاركوا بفاعلية في دفع عجلة الاقتصاد الوطني، واعتمدت منحى الكفايات التعليمية للطلاب وهي: الكفايات المعرفية، وكفايات تطوير مهارات التعلم والتفكير، والكفايات الاجتماعية. وقد جاءت هذه الكفايات متسقة مع الكفايات التي حددتها المنظمات الدولية والإقليمية كاليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول تطوير التعليم الثانوي للصفين الحادي عشر والثاني عشر (البوسعيدي، ٢٠٠٥).

لقد أحدث التطوير في النظام التعليمي بسلطنة عمان إلغاء التشعيب (علمي/أدبي) في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وأصبح الطلبة يدرسون مقررات أساسية، وأخرى اختيارية تتناسب مع ميولهم وقدراتهم من جهة، ومع متطلبات سوق العمل من جهة أخرى، وأصبحت مرتكزات التطوير تسير في محورين: الأول أكاديمي، والثاني تطبيقي مرتبط بسوق العمل والحياة؛ تمهيدا لمساعدة الطالب على اختيار مهنة المستقبل (البوسعيدي، ٢٠٠٥).

ومن خلال متابعة ما جرى في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، يتبين أنه ثمة اهتمام بدراسة معتقدات الطلاب المراهقين في مختلف مجالات التعليم؛ نظرا لأن هذه المعتقدات تؤثر

في نواياهم، وتساعدهم على اختيار ما يتناسب وقدراتهم من الأعمال التي سيقومون بها، وتحدد حماسهم وسلوكهم نحو التعليم، كما أن تعرف معتقداتهم نحو اختيار مهنة المستقبل يسمح للقائمين على المناهج بتطويرها؛ كي تواجه احتياجاتهم المتجددة، واحتياجات مجتمعهم، ومتطلبات السوق (عابد، ٢٠٠٢).

ونظرا لما شهده نظام التعليم العام في سلطنة عمان من تطور مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وتأثرت به جميع فئات المنظومة التربوية، جاءت هذه الدراسة للكشف عن تأثير المناهج التعليمية في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل، على اعتبار أن مناهج التعليم أصبحت قادرة في التأثير في معتقدات المتعلمين أكثر من ذي قبل، وقد تم تصميمها لتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى استقصاء تأثير بعض عناصر المنهج التربوي في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام في منطقة مسقط والبادية العمانية نحو اختيار مهنة المستقبل.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١- ما تأثير بعض عناصر المنهج في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام نحو اختيار مهنة المستقبل؟

٢- ما أكثر عناصر المنهج تأثيرا في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل؟

٣- هل يختلف تأثير المنهج في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل باختلاف المستوى الدراسي (حادي عشر/ثاني عشر)، وباختلاف الجنس (ذكور/إناث)؟

٤- هل يختلف تأثير عناصر المنهج في معتقدات الطلبة باختلاف البيئة المحلية (حضرية/ريفية ساحلية/بدوية)، وباختلاف الدخل الشهري (قليل/متوسط/مناسب)؟.

أهمية الدراسة

١- تأتي هذه الدراسة استكمالا لجهود الباحثين في مجال تطوير المناهج بسلطنة عمان للصفين الحادي عشر والثاني عشر من نظام التعليم العام.

٢- تهتم الدراسة بشريحة مهمة من طلبة المدارس، وهم طلبة الصفين الحادي عشر والثاني

عشر من التعليم العام، الذين سيتوجهون إلى سوق العمل، وفقا للمهنة التي اختاروها.
٣- تعالج الدراسة أخطر الموضوعات التي تشغل بال المراهقين في سلطنة عمان وهي مهنتهم في المستقبل، وتلقي الضوء على دور بعض عناصر المنهج في اختيارها.
٤- تعالت الأصوات عالميا بضرورة وضع مناهج للمراهقين تعالج همومهم وقضاياهم، وهذه الدراسة التشخيصية للواقع ستضع أمام معدي المناهج احتياجات المراهقين الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية.

محددات الدراسة

١- تقتصر على مدارس التعليم العام، التي تحتوي على الصفين الحادي عشر والثاني عشر للبنين والبنات بمحافظة مسقط العاصمة، والوسطى (البادية العمانية).
٢- تعنى بطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام المسجلين في مدارس محافظة مسقط للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ م.

مصطلحات الدراسة

عناصر المنهج Curriculum Elements: المكونات التي يتألف منها المنهج الذي يقره النظام التعليمي وهي: المحتوى، والأنشطة التعليمية، والبيئة التعليمية، وأساليب التقييم والتقويم، والمعلم وأساليب تدريسه، والعاملون في المدرسة، وجميع هذه العناصر يؤثر بعضها في البعض الآخر ويتفاعل معها.

المعتقدات Beliefs: حالات نفسية عقلية ضمنية يقتنع فيها الفرد بأنه يقترب من الحقيقة أو الصواب، فيلتزم بها ويمارسها، وتنال الموافقة أو القبول، أو لا يقترب من الحقيقة فلا يلتزم بها، ولا يمارسها، وتأخذ شكل الرفض (James, 1996).

طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام: طلاب منتضمون في تعليم نظامي يأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي، وأعمارهم تتراوح بين "١٥-١٨ سنة"، وقد تم إعدادهم وفق خطة دراسية جديدة بدأ تطبيقها من العام الدراسي ٢٠٠٢ م، بهدف تحقيق النمو الشامل لهم في مختلف مناحي حياتهم.

مهنة المستقبل Future Career: الوظيفة أو العمل الذي يطمح الفرد في مزاولته في المستقبل، بما يتوافق مع معتقداته، ويتناسب مع قدراته وإمكاناته واحتياجات سوق العمل، حيث يضع الفرد لنفسه خطة تساعده على بلوغ هذا الطموح.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي؛ لمعرفة مدى تأثير بعض عناصر المنهج الدراسي في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام بمنطقتي مسقط، والوسطى (البادية العمانية). نحو اختيار مهنة المستقبل.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من مدارس التعليم العام للبنين والبنات في المجتمعات الحضرية، والريفية الساحلية، والبدوية، التي تضم الصفين الحادي عشر والثاني عشر بمحافظة مسقط والوسطى (البادية العمانية). وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٦٢٤٤) طالبا وطالبة، والجدول رقم (١) يبين توزيع مدارس مجتمع الدراسة حسب الولاية، ونوع المجتمع، وعدد المدارس، وعدد الصفوف في كل مدرسة.

الجدول رقم (١)
توزيع مدارس مجتمع الدراسة حسب الولاية ونوع المجتمع وعدد المدارس والمستوى الدراسي وعدد الطلاب وعدد الصفوف في كل مدرسة

الولاية المنطقة	نوع المجتمع	عدد المدارس	عدد الطلاب (حادي عشر)	عدد الصفوف	عدد الطلاب (ثاني عشر)	عدد الصفوف
السيب	حضري زراعي	٨	٤١٧٣	١٠٩	٣٧٣٧	٩٥
بوشر	حضري	٣	١٤٦٩	٣٥	١١٧٤	٣٣
مطرح	حضري	٤	١٤٦٥	٤٨	١٥٤٢	٤٨
قريات	زراعي	٦	١١٣٤	٣٢	١٠٤٠	٣٠
الوسطى	بدوي	١٧	٢٧٢	٢١	٢٣٨	١٧
المجموع		٣٨	٨٥١٣	٢٤٥	٧٧٣١	٢٢٣

تم اعتماد المنطقة الوسطى ضمن عينة الدراسة؛ لأن غالبية سكانها من البدو، بخلاف محافظة مسقط، التي غالبية سكانها من البيئتين الحضرية والزراعية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مدارس تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة في محافظة مسقط، ومنطقة الوسطى، روعي فيها تمثيل مدارس البنين والبنات، والبيئات الثلاث المشمولة بالدراسة وهي: الحضرية ، والزراعية الساحلية، والبدوية. والجدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الدراسة من الطلاب الذكور حسب الولاية، والمدرسة، والبيئة وعدد الصفوف، وعددهم في كل فصل.

الجدول رقم (٢)
عدد أفراد عينة الدراسة من الطلاب ونسبتهم المئوية موزعين حسب الولاية والمدرسة وبيئتها وعدد الشعب وعددهم في كل فصل

الولاية المنطقة	اسم المدرسة	بيئتها	عدد الصفوف		عدد الطلاب		حجم العينة		٪	
			حادي عشر	ثاني عشر	حادي عشر	ثاني عشر	حادي عشر	ثاني عشر	حادي عشر	ثاني عشر
السيب	الحسن بن هاشم	حضرية	١٥	١٥	٥٧٦	٥٠٧	٧٠	٧٠	١٢,١	١٣,٨
	الخوض	حضرية	٧	٧	٤٥٠	٢٧٦	٧٠	٧٠	١٥,٥	٢٥,٤
مطرح	الإمام جابر	حضرية	١١	١٢	٣٥٨	٢٩٢	٧٠	٧٠	١٩,٥	٢٤
	روي	حضرية	١٦	١٧	٤١٨	٥٥٨	٧٠	٧٠	١٦,٧	١٢,٥
بوشر	الإمام المهنا	حضرية	١٢	١٠	٦٥٣	٤٣٩	٧٠	٧٠	١٠,٧	١٦
السيب وقريات	حفص بن راشد	زراعية	١٣	١٤	٦٥٣	٤٤٤	٧٠	٧٠	١٠,٧	١٥,٨
	حي الظاهر	زراعية	١٣	١٣	٥١٤	٤٥٥	٧٠	٧٠	١٣,٦	١٥,٤
الوسطى	هيما	بدوية	١	١	٩	١٣	٩	١٣	١٠٠	١٠٠
	محوت	بدوية	٢	٢	٣٨	٤٠	٣٨	٤٠	١٠٠	١٠٠
	بحر العرب	بدوية	١	١	١٣	١٠	١٣	١٠	١٠٠	١٠٠
	اللكبي	بدوية	١	١	٢٢	٢٧	٩	٧	٤٠,٩	٢٥,٩
المجموع			٩٢	٩٣	٣٠٥٠	٣٠٦١	٥٥٩	٥٦٠	١٨,٣	١٨,٢

كما يبين الجدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة من الطالبات حسب الولاية، والمدرسة، والبيئة وعدد الصفوف، وعددهن في كل فصل.

الجدول رقم (٣)
عدد أفراد عينة الدراسة من الطالبات ونسبتهم المئوية موزعين حسب الولاية والمدرسة وبيئتها وعدد الشعب وعددهن في كل فصل

الولاية	اسم المدرسة	بيئتها	عدد الشعب		عدد الطلاب		حجم العينة		٪	
			حادي عشر	ثاني عشر	حادي عشر	ثاني عشر	حادي عشر	ثاني عشر	حادي عشر	ثاني عشر
السيب	حيل العوامر	حضرية	١٨	١٤	٥٩٠	٥٩٢	٧٠	٧٠	١١,٨	١١,٨
	المعبيلة الجنوبية	حضرية	١٥	١٣	٥٩١	٥٠٣	٧٠	٧٠	١١,٨	١٣,٩
مطرح	روي	حضرية	٩	١٠	٢٠٩	٢٩٢	٧٠	٧٠	٣٣,٥	٢٤
	الوادي الكبير	حضرية	٩	٩	٢٩٣	٢٦٦	٧٠	٧٠	٢٤	٢٦,٣
بوشر	شاطئ القرم	حضرية	١٢	١٣	٤٨٠	٤٠٠	٧٠	٧٠	١٤,٦	١٧،٥
السيب وقريات	نسيبة بنت كعب	زراعية	١٤	١٠	٤٨٩	٤٩٧	٧٠	٧٠	١٤,٣	١٧,٥
	رابعة العدوية	زراعية	١٢	١١	٤٢٩	٣٨٨	٧٠	٧٠	١٦,٣	١٨
الوسطى	صراب	بدوية	١	١	٣٧	١٥	١٦	١٥	٤٣,٢	١٠٠
	ظهر	بدوية	١	١	١٦	٨	٨	٨	٥٠	١٠٠
	الكحل	بدوية	١	١	٨	١٥	٧	٤	٨٧,٥	٢٦,٦
	هيتام	بدوية	١	١	١٣	١٢	٦	٩	٤٦,١	٧٥
المجموع			٩٣	٨٤	٣١٥٥	٢٩٨٨	٥٢٨	٥٢٦	١٦,٧	١٧,٦

بلغ عدد أفراد العينة (٢١٧٣) طالبا وطالبة؛ أي بنسبة (١٧,٧٪) من المجتمع الأصلي، وقد بلغ عدد الطلاب الذكور (١١١٩)، وعدد الطالبات (١٠٥٤).

أداة الدراسة

١- أعد الباحثون استبانة حول تأثير عناصر المنهج في معتقدات طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام بسلطنة عُمان نحو اختيار مهنة المستقبل.
٢- مرت الاستبانه بعدد من المراحل قبل وصولها إلى الصورة النهائية، على النحو الآتي:
- الاطلاع على الدوريات والأدبيات والنشرات التربوية التي تناولت عناصر المنهج وتأثيرها في معتقدات طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل.
- تحديد عناصر المنهج المؤثرة في معتقدات الطلبة.
- خلص الباحثون إلى اختيار أربعة عناصر رئيسة من عناصر المنهج، تم وضعها في صورة استبانة لتشكل المجالات الرئيسة فيها، وتحت كل مجال تم وضع مجموعة من الفقرات التي تقيس مدى تأثير المجال في معتقدات طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٦١) فقرة موزعة على النحو الآتي:
المجال الأول: محتوى الكتب الدراسية وأنشطتها، وتضمن (١٨) فقرة.
المجال الثاني: إدارة المدرسة والبيئة التعليمية، وتضمن (١٤) فقرة.
المجال الثالث: التقويم وتقدير الدرجات، وتضمن (١٣) فقرة.
المجال الرابع: المعلمون وأساليب تدريسهم، وتضمن (١٦) فقرة.
٣- تم التأكد من صدق محتوى الاستبانة بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج، والقياس والتقويم، في جامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم، وقد أبدوا ملاحظاتهم عليها.
٤- درس الباحثون ملاحظات المحكمين، وقاموا بإدخال التعديلات اللازمة عليها حيث أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مشتملة على (٤٧) فقرة، على المجالات الأربعة.
٥- قام الباحثون بتطبيق الاستبانة على عينة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر قوامها (٦٠ طالبا وطالبة) من خارج عينة الدراسة؛ لاستيفاء بعض الإجراءات السيسيومترية للأداة كالثبات مثلا، وقد بلغ الثبات باستخراج قيمة الفا كرونباخ (٠,٨٢).

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، كما تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

الإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما تأثير عناصر المنهج في معتقدات طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام نحو اختيار مهنة المستقبل؟

أولا: نتائج المجال الأول: تأثير محتوى الكتب الدراسية وأنشطتها في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل، موضحة في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تعلمت من الموضوعات التي درستها القيم اللازمة لمهنتي في المستقبل مثل: احترام الوقت، والصدق في المعاملة.	٣,٩٦	١,٠٤
٢	من خلال دراستي نمت عندي الثقة بالنفس، وأصبحت قادرًا على تحمل المسئولية.	٣,٦٣	١,٠٢
٣	النصوص اللغوية الموجودة في المقررات ساعدتني في تنمية قدرتي على التواصل مع الآخرين.	٣,٢٢	١,٢٢
٤	أرى أن المقررات التي درستها ساعدتني على التكيف مع بيئتي داخل المنزل وخارجه.	٣,١٧	١,٢١
٥	المقررات التي تعلمتها في المدرسة عملت على صقل مواهبي التي أتمتع بها.	٣,٠٦	١,٢٩
٦	لدي معلومات مسبقة عن مهنتي في المستقبل، ولم أدرسها في المقررات.	٣,٠٢	١,٢٩
٧	المقررات التي درستها ساعدتني على القيام بمهنة الأب في المستقبل.	٢,٩٥	١,٣٣
٨	من وجهة نظري أنني أدرس معلومات نظرية ولا يمكن تطبيقها عمليا.	٢,٧٧	١,٢٤
٩	أجابت المقررات التي تعلمتها عن أسئلتي بخصوص مهنة المستقبل.	٢,٧٢	١,٢٥
١٠	لا توجد نصوص في الكتب التي درستها تتحدث عن المهن الموجودة في المجتمع العُماني.	٢,٧٢	١,٢٧
١١	غالبًا ما يطلب منا تنفيذ أنشطة داخل المدرسة وخارجها لتعرف المهن في المجتمع العُماني.	٢,٥٨	١,٣٥
١٢	أرى أن الواجبات العملية والأنشطة المطلوبة قليلة جدًا، ومعظم الواجبات تركز على الحفظ.	٢,٤٦	١,٣٩
١٣	المقررات التي درستها لا تركز على الرياضيات لأنها لا تفيدني في اختيار مهنة المستقبل.	٢,٠٩	١,٢٩
١٤	أرى أن المقررات الاجتماعية والإنسانية التي درستها لم تساعدني في تكوين علاقات اجتماعية عندما أصبح موظفًا.	٢,٠٨	١,٢٧

يتبين من الجدول رقم (٤) أن محتوى المقررات التي يدرسها الطلبة في الصفين الحادي عشر والثاني عشر قد عملت على تقوية معتقداتهم نحو قيم العمل، والثقة بالنفس، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والتكيف مع المجتمع، وصقل المواهب اللازمة لاختيار مهنة المستقبل (الفقرات من ١–٥) حيث حصلت هذه الفقرات على أعلى متوسطات في مجال محتوى الكتب المدرسية وأنشطتها. ويشير الجدول رقم (٤) أن هناك جانبا من محتوى مناهج الصفين الحادي عشر والثاني عشر يركز على الجانب النظري، ويفتقر إلى التطبيقات العملية (الفقرة ٨)، ومحتوى المناهج القائمة يبصر الطلبة بالمهن المتوافرة في المجتمع العماني؛ إلا أنه يحتاج إلى مزيد من التوضيح لهذه المهن (الفقرة ١٠).

ويوضح الجدول رقم (٤) أن الطلبة لديهم تصور مسبق لمهنتهم في المستقبل (الفقرتان ٦ و٧)، ويرى الباحثون أن سبب وجود هذا التصور لدى الطلبة مرده أن الوالدين يحاولان التأثير على أبنائهم في اختيار مهنة المستقبل.

ويبين الجدول رقم (٤) أن تأثير مقرري الرياضيات والدراسات الاجتماعية في معتقدات الطلبة كان متوسطا (الفقرتان ١٣ ، ١٤)؛ ويرى الباحثون أن هذين المقررين من أكثر المقررات أهمية في اختيار مهنة المستقبل والنجاح فيها.

ومجمل القول أن محتوى مناهج الصفين الحادي عشر والثاني عشر يؤثر بصورة جيدة في معتقدات الطلبة نحو اختيار مهنة المستقبل، وتوسيع مداركهم نحوها، ويعمل على توفير قيم العمل لديهم في المستقبل، كما أنه يرتبط ارتباطا جيدا مع احتياجات سوق العمل في السلطنة، ويعمل على تطوير قدرات المتعلمين، ويصقل مواهبهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الأدبيات والدراسات السابقة مثل: دراسة الهاشمي، والمرهوبي (٢٠٠٦)، ودراسة كير (Kerr, 1991) ودراسة كولي وشاس (Coley & chase, 1998).

ثانيا: نتائج المجال الثاني: تأثير إدارة المدرسة والبيئة التعليمية في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل، موضحة في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ليس ضروريا أن تهتم المدرسة بمهنة الطالب المستقبلية لأن هذا الأمر يخص الطالب نفسه.	٣,٨٣	١,٨٣
٢	البيئة المدرسية مزودة بجميع التجهيزات التي تساعد على التطبيق العملي مثل: المختبرات والملاعب.	٣,٤١	١,٣٤
٣	تتحمل إدارة المدرسة حاليًا مسئولية توعية الطلاب وتوجيههم نحو المهنة المناسبة.	٣,٣٢	١,٢٨
٤	أنا قلق جدا بخصوص المهنة التي سأمارسها في المستقبل؛ لعدم وجود مرشد أثق به في المدرسة.	٣,٠٣	١,٣٩
٥	تحرص إدارة المدرسة على عقد لقاءات مع طلبة الصفين الحادي عشر، والثاني عشر تقدم فيها نصائح حول المهنة في المستقبل.	٢,٧٠	١,٤٢
٦	أرى أن أولياء أمورنا لا يعرفون ماذا نتعلم في المدرسة حول مستقبلنا.	٢,٦٢	١,٤٢
٧	الثقة بيني وبين العاملين في المدرسة ضعيفة؛ إذ لا يهمهم أمري.	٢,٥٠	١,٣٦
٨	تقوم إدارة المدرسة حاليا بتقديم التسهيلات لممارسة بعض المهن داخل المدرسة وخارجها.	٢,٤٩	١,٣٢
٩	لا أرغب في الحضور إلى المدرسة؛ لأنها لا توفر لي ما يساعدني على ممارسة هواياتي.	٢,٤٤	١,٤٠
١٠	تستضيف إدارة المدرسة بين الحين والآخر عددا من أصحاب الشركات للتحدث عن مهنة ما.	٢,٠٦	١,٣١

يبين الجدول رقم (٥) أن الإدارات المدرسية وبيئتها في الصفين الحادي عشر والثاني عشر غنية بالتجهيزات، وتعمل على توجيه الطلاب نحو اختيار مهنة المستقبل، كما تحرص المدارس

على التواصل مع الطلبة وتبصرهم بالمهن الموجودة في المجتمع العماني، كما هو واضح من الفقرات (٢، ٣، ٥)، وبالرغم من هذا الاهتمام، فإن الطلبة يتذمرون من عدم وجود مرشد متخصص يوجه الطلبة (الفقرة ٤).

كما يؤكد أفراد عينة الدراسة أن عددا من الآباء لا يعرفون ماذا يتعلم أبناؤهم من معلومات تفيدهم في مستقبلهم المهني(الفقرة ٦)، ويرى الباحثون أن هذا الأمر يستدعي توعية أفراد المجتمع بمراحل التطوير التي يشهدها التعليم العام في السلطنة.

كما تشير النتائج إلى وجود نقص في الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلاب مثل: المرافق التي يمارس فيها الطلبة هواياتهم، واستضافة الخبراء من سوق العمل المحلي للتحدث مع الطلبة (الفقرات ٨، ٩، ١٠).

إن هذه النتائج تؤكد ضرورة توفير بيئة تعليمية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر تساعد الطلاب على التدرب للحصول على مهنة المستقبل، وتخصيص مبالغ مالية للإنفاق على شراء التجهيزات الخاصة بالتطبيق العملي، أسوة بما هو معمول به في نظم تربوية أخرى، وهذا يتفق مع الطروحات التي قدمها البيت الأبيض حول احتياجات الوظائف في القرن الحادي والعشرين (Whitehouse, 2006).

ثالثا: نتائج المجال الثالث: تأثير نظام التقويم في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل، موضحة في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات أفرادعينة الدراسة على فقرات المجال الثالث

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	من الأفضل أن يرتبط التقويم بالواقع الذي يعيشه الطالب.	٣,٨١	١,٠٩
٢	اختيار المهنة يتحدد بالمعدل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية التي تعلمتها.	٣,١٤	١,٣٣
٣	لقد ساعدني نظام الاختبارات على اكتشاف قدراتي التي تؤهلني للمهنة.	٣,١٢	١,٢٩
٤	الهدف من التقويم الحالي هو الحصول على الدرجات وليس التمكن من عمل شيء ما.	٣,٠٩	١,٥٢
٥	نظام التقويم المستخدم لا يوفر العدالة لجميع الطلاب ولا يصنفهم حسب قدراتهم.	٣,٠٥	١,٣٩
٦	الاختبارات المستخدمة حاليًا تشكل قلقا بالنسبة لي ولأهلي في البيت، ولا ينبغي أن تكون أساسا في اختيار المهنة.	٣,٠٢	١,٤١
٧	التقويم المستخدم ساعدني على التنبؤ بقدراتي في المستقبل.	٢,٩٥	١,٣٠
٨	نظام التقويم المستمر ساعدني على التكيف وعدم الخوف من الاختبارات التي تحتاجها المهنة.	٢,٩٣	١,٣٠
٩	نظام التقويم أثار دافعيتي للعمل، وساعدني على تحقيق انجازات عالية المستوى.	٢,٨٨	١,٢٩
١٠	أعتقد أن التقويم المطبق حاليا يقيس مهاراتي النظرية والعملية اللازمة لمهنتي.	٢,٨٣	١,٣٠
١١	نظام التقويم لم يساعدني على معرفة نقاط ضعفي.	٢,٥١	١,٣٦

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الطلبة ينظرون إلى نظام التقويم الحالي في الصفين الحادي عشر والثاني عشر على أنه لا يزال يهتم بالتحصيل، ولا يراعي تمكنهم من إنجاز المهمات التعليمية كما لا يوفر العدالة لجميع الطلبة(الفقرات ١، ٢، ٤، ٥)، ولا تزال الاختبارات هي المسيطرة، وشبحها يطاردهم وأهلهم في البيوت، وهناك قلق دائم يسود الأجواء في أيام الاختبارات، ولا تزال أساليب التقويم تعتمد على قياس المعلومات النظرية وتهمل المهارات الأدائية العملية، كما لا يزال المتعلمون يجهلون نقاط ضعفهم (الفقرات ٦، ٨، ١١)، وعلى الرغم من عيوب أساليب التقويم المستخدمة فإنها قدمت خدمة جليلة للطلاب تمثلت في معرفة قدراتهم بالنسبة لمهنة المستقبل، وهذه النتيجة تختلف كثيرا مع دراسة ويلز (Wills, 1996) التي نادت بضرورة أن يهتم التقويم بالإنجاز النظري والعملي، ويعتمد على الحقائب التقويمية أكثر من الاختبارات، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة ويلز (Wills, 1996)، التي أكدت ضرورة أن يهتم نظام التقويم باكتشاف مواهب الطلبة وقدراتهم.بما يساعدهم في اختيار مهنة المستقبل.

رابعا: نتائج المجال الرابع: تأثير المعلمين وأساليب تدريسهم في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل، موضحة في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات أفرادعينة الدراسة على فقرات المجال الرابع

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أرى أن توجيهات المعلمين وآراءهم التي يقدمونها للطلاب بخصوص مستقبلهم محل احترام وتقدير.	٣,٥٣	١,٣٠
٢	نادرًا ما نستخدم الحاسوب في دراسة بعض المقررات.	٣,٣٢	١,٣٨
٣	أحاول دائما تحدي توجيهات المعلم عندما يتحدث عن عدم التزام الجيل الجديد بالمسئولية لأنه ليس قريبا منا.	٣,١٣	١,٣٤
٤	كثيرا ما يقوم المعلمون بربط المعلومات النظرية بجوانب الحياة العملية.	٣,٠٨	١,٢١
٥	استمتع بالتطبيقات العملية التي يطلبها مني المعلم خلال الدرس.	٣,٠٤	١,٣٣
٦	تشجيع المعلمين لي من خلال المشاركة في الأنشطة ساعدني على التواصل مع الآخرين.	٢,٩٨	١,٣٦
٧	أساتذتي لا يوجهوني لاختيار المهنة التي تتناسب مع قدراتي.	٢,٩٦	١,٤٤
٨	أساليب التعليم التي يستخدمها المعلمون في التدريس تشجع على تعاون الطلاب بعضهم مع بعض.	٢,٩٢	١,٢٨
٩	أساليب المعلمين لم تساعدني على إظهار قدراتي أمام الآخرين.	٢,٨٤	١,٣٨
١٠	في معظم الأوقات المعلم يتحدث وحده ولا نشارك في المناقشة.	٢,٧٢	١,٣٨
١١	كثيرًا ما نقوم بتطبيق عملي للمواقف التي تعلمناها نظريا داخل المدرسة.	٢,٧٢	١,٢٤
١٢	أشعر بالملل والضيق؛ لأن المعلم لا يقدم أمثلة تطبيقية من واقعنا.	٢,٧٢	١,٣٩

أعلى متوسط = ٥

يبين الجدول رقم (٧) أن توجيهات المعلمين ومقترحاتهم لا تزال تحظى باهتمام الطلاب وتنال احترامهم، وبخاصة عندما ترتبط هذه التوجيهات بمستقبلهم، ولا تحضى هذه التوجيهات باحترام الطلاب إذا ما تعارضت مع مصالحهم أو ألقت باللوم عليهم (الفقراتان ١و٣)، كما أن هناك محاولات من المعلمين لربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، والطلاب يفضلون ذلك، ويحرص المعلمون على تنمية مهارات الاتصال بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين معلميهم (الفقرتان ٤و٥)، وأحيانا يتطلب الموقف التعليمي تطبيقا عمليا ولا يحصل ذلك، وغالبا لا يتولى المعلمون مهمات توجيه طلبتهم نحو اختيار مهنة المستقبل (الفقرة ٧)؛ نظرا لعدم وجود الوقت الكافي للمناقشة مع المعلم، ويحرص المعلمون على عرض المادة بطريقة المحاضرة، ويتعدون عن أسلوب حل المشكلات التي تصقل شخصية الطالب، وتعلمه كيفية مواجهة متطلبات العمل.

كما يتبين من الجدول رقم (٧) أن المعلمين بصورة عامة يقدمون النصح والإرشاد للطلاب بصورة قليلة، وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع تلك الآراء التي عرضها كولي وشاس (Coley & Chase, 1998)، ويرى الباحثون أن هذا الدور يتماشا مع الدور الحقيقي للمعلم؛ فالمعلمون منشغلون بأعباء كثيرة تحول بينهم وبين تقديم التوجيهات الضرورية للطلبة.

عرض نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما أكثر عناصر المنهج تأثيرًا في معتقدات الطلاب نحو مهنة المستقبل؟

استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الأربعة، وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
الترتيب التنازلي للمتوسطات والانحرافات لعناصر المنهج الرئيسة مرتبة حسب درجة تأثيرها في معتقدات الطلبة نحو اختيار مهنة المستقبل

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
١	محتوى الكتب الدراسية وأنشطتها	٤٠,٥	٦,١٤
٢	المعلمون وأساليب تدريسهم	٣٥,٩	٥,٥٧
٣	التقويم وتقدير الدرجات	٣٣,٣	٥,٢٩
٤	إدارة المدرسة والبيئة التعليمية	٣٣,٣	٥,٢٩

يظهر من الجدول رقم (٨) أن مجال محتوى الكتب الدراسية وأنشطتها من أكثر عناصر المنهج تأثيرا في معتقدات الطلبة؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (٤٠،٥)، يليه مجال المعلمين وأساليب تدريسهم بمتوسط حسابي بلغ (٣٥،٩)، ثم جاء مجالا التقويم وتقدير الدرجات و

إدارة المدرسة والبيئة التعليمية في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي متساو بلغ (٣٣،٣).

يفسر الباحثون ذلك بأن محتوى الكتب الدراسية وأنشطتها تؤثر بصورة أكبر من باقي المجالات الأخرى بالنسبة لمعتقدات الطلبة نحو مهنة المستقبل؛ نظرا لأنهم يقرؤون المحتوى قراءة ذاتية، ويفهمونه، ويفسرونه، ويحللونه، ويتفاعلون معه داخل المدرسة وخارجها ويتخذون موقفًا منه؛ لأنه في متناول أيديهم حيث يحصل الطالب على الكتاب المدرسي مع بداية العام الدراسي، وبهذا تتأثر معتقدات الطلبة، وبخاصة إذا كان الكتاب يسمح بالتعلم الذاتي، ويشجع الطالب على اختيار مهنة تتناسب وقدراته وإمكاناته، وهذا ما يؤكده التربويون في كتاباتهم، و دراساتهم وأبحاثهم (مرهج، ٢٠٠٦؛ المرهوبي والهاشمي، ٢٠٠٦).

وحول دور المعلم في التأثير على معتقدات الطلبة من خلال مناقشة قضاياهم ومشكلاتهم تتفق نتائج الدراسة مع ما أشار إليه كولي وشاس (Coley & Chase, 1998)، ومع النتيجة التي توصل إليها كير (Kerr, 1991)، حيث يؤثر المعلمون تأثيرا قويا في معتقدات الطلبة.

عرض نتائج السؤال الثالث

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل يختلف أثر عناصر المنهج في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو مهنة المستقبل باختلاف المستوى الدراسي (حادي عشر ثاني عشر) وباختلاف الجنس (ذكور إناث) تم استخدام اختبار (T- test) كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة تأثير المستوى الدراسي والجنس في معتقدات الطلبة نحو اختيار مهنة المستقبل

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	الحادي عشر	١٤٣,٥٦	١٧,٣٧	٠,٩٣٩	٠,٣٤
	الثاني عشر	١٤٢,٨٧	١٦,٩٤		
الجنس	ذكور	١٤١,٥١	١٨,٤٩	٤,٨٥	٠,٠٠٠
	إناث	١٤٥,٣٤	١٥,٥٨		

تبين من الجدول رقم (٩) أن المنهج يؤثر في معتقدات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر على حد سواء، بغض النظر عن المستوى الدراسي، نظرا لأن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا لصالح مستوى دراسي معين، الأمر الذي يشير إلى أن مناهج كلا الصفين تؤثر في معتقدات الطلبة نحو مهنة المستقبل بدرجة متساوية، وقد أيدت هذه النتيجة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسة روبرتسن (Robertson, 1997)، والدريج (٢٠٠٦)،

وعابد (٢٠٠٢).

وحول أثر المنهج في معتقدات الطلبة من الجنسين يبين الجدول رقم (٩) أن المنهج أثر في معتقدات الطالبات الإناث أكثر منه في معتقدات الطلاب الذكور، ويرى الباحثون أنه ليس في هذا المؤشر من غرابة، فإن الطالبات أصبحن اليوم يخططن لمهنة المستقبل أكثر من الطلاب؛ نظرا لأن المرأة العربية دخلت سوق العمل، وأصبحت تنافس الرجل في معظم الوظائف، وهذا يتفق مع ما كتبه كايرنس، وودوارد (Cairns & Woodward, 1994).

عرض نتائج السؤال الرابع

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل يختلف تأثير عناصر المنهج في معتقدات الطلبة نحو اختيار مهنة المستقبل باختلاف البيئة المحلية (حضرية/ريفية ساحلية/بدوية)؟ ثم باختلاف الدخل الشهري (قليل/ متوسط/ مناسب)؟ استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠)

خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر البيئة المحلية والدخل الشهري في معتقدات الطلبة نحو دور المنهج الدراسي في اختيار مهنة المستقبل

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البيئة المحلية	بين المجموعات	٥٧٣٣,٢	٢	٢٨٦٦,٦	١٠,٠١٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٦٢١١١,٨	٢١٧٠	٢٨٦,٢		
	المجموع	٦٢٦٨٥٣	٢١٧٢			
الدخل الشهري	بين المجموعات	٨٧٢,٠٨	٢	٤٣٦,٠٤	١,٥	٠,٢٢
	داخل المجموعات	٦٢٥٩٨١	٢١٧٠	٢٨٨,٤٧		
	المجموع	٦٢٦٨٥٣,١	٢١٧٢			

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لتأثير البيئة المحلية في معتقدات الطلبة نحو دور المنهج الدراسي في اختيار مهنة المستقبل، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلاب تعزى إلى الدخل الشهري لأسرهم. ولتوضيح تأثير البيئة المحلية في معتقدات الطلاب تم استخدام اختبار " شيفيه" للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

يشير الجدول رقم (١١) أن نمط البيئة في بعض البيئات يؤثر في معتقدات الطلبة نحو دور المنهج في اختيار مهنة المستقبل، ويظهر ذلك واضحا في البيئة الحضرية مقابل البيئة البدوية ولصالح البيئة الحضرية، إضافة إلى البيئة الزراعية مقابل البيئة البدوية ولصالح البيئة الزراعية.

الجدول رقم (١١)
خلاصة نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة أثر البيئة المحلية في معتقدات الطلبة نحو دور المنهج الدراسي في اختيار مهنة المستقبل

	المقارنات الثنائية		فروق المتوسطات	الدلالة	اتجاه الدلالة
البيئة المحلية	حضرية	زراعية	-٠,٦٢٢٥	٠,٧٦٣	غير دال
	حضرية	بدوية	٥,٢١٠٩	٠,٠٠١	للبيئة الحضرية
	زراعية	بدوية	٥,٨٣٣٥	٠,٠٠١	للبيئة الزراعية

ويرى الباحثون أن من أسباب هذا التأثير لصالح البيئتين الحضرية والزراعية مقابل البيئة البدوية ما يلي:

١- الطلبة في البيئتين الحضرية والزراعية في سلطنة عمان يشاهدون ما يقدمه المنهج من أمثلة على الممارسة المهنية من خلال مؤسسات المجتمع والمصانع وسوق العمل فيه، بينما لم يتمكن الطلاب في البيئة البدوية من مشاهدة الأمثلة التي يطرحها المنهج في بيئتهم البدوية لعدم توافرها فيه.

٢- يحاول المعلمون في البيئتين الحضرية والزراعية ربط عناصر المنهج بالبيئة المحلية، بينما لم يتمكن المعلمون في البيئة البدوية من ربط عناصر المنهج بالبيئة المحلية، وفي معظم الأوقات تعرض المادة العلمية للطلاب بصورة نظرية.

٣- الوعي الأسري لدى الطلبة في البيئتين الحضرية والزراعية نحو اختيار مهنة المستقبل ربما يكون أفضل من الوعي الأسري لدى الطلاب في البيئة البدوية، وهذا يتفق تماما مع دراسة جيني (Ginny, 1990)، التي أشارت إلى أن عناصر المنهج تؤثر في معتقدات الطلاب وفق الموجودات في البيئة المحلية.

ويشير الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في معتقدات الطلبة نحو دور المنهج في اختيار مهنة المستقبل بين البيئة الحضرية مقابل البيئة الزراعية في المجتمع العماني، ويفسر الباحثون ذلك بأن البيئتين الحضرية والزراعية هما امتداد لبعضهما بعضا ويصعب الفصل بينهما، وقد بدأت البيئة الحضرية بالزحف على البيئة الساحلية الزراعية والتأثير فيها وفي معتقدات أفرادها.

الاستنتاجات

بناء على ما تقدم من نتائج يمكن استنتاج ما يلي:

١- لا يزال محتوى الكتاب المدرسي، والمعلم والوالدين والأقران من أقوى المؤثرات في معتقدات الطلبة بالصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو اختيار مهنة المستقبل.

٢- المحتوى العلمي للكتب المدرسية يهتم بالجوانب النظرية البحتة بدرجة كبيرة، وعلى

حساب الجوانب التطبيقية.
٣- هناك قلة في المعلومات في محتوى الكتب المدرسية التي تتحدث عن حاجات المجتمع العماني من القوى العاملة، والمهن المتوافرة فيه.
٤- على الرغم مما توفره البيئة التعليمية من دعم لطلبة المدارس في اختيار مهنة المستقبل، فإن هذا الدعم غير كاف.
٥- نظام التقويم الحالي في الصفين الحادي عشر والثاني عشر لا يزال يهتم بالتحصيل ولا يوفر العدالة للجميع، ولا تزال الاختبارات -بصورة عامة- هي المسيطرة.
٦- المنهج بصورة عامة أثر في معتقدات الطالبات نحو اختيار مهنة المستقبل أكثر من معتقدات الطلاب.
٧- النمط البيئي يؤثر في معتقدات الطلبة نحو دور المنهج في اختيار مهنة المستقبل حيث تتأثر معتقدات الطلبة في البيئتين الحضرية والزراعية بصورة أكثر من البيئة البدوية.

التوصيات

يوصي الباحثون بالآتي:
١- ضرورة ربط محتوى الكتب الدراسية بحاجات المجتمع العماني، ومتطلبات سوق العمل المحلي.
٢- ضرورة تركيز المحتوى الدراسي في كتب الطالب على الجوانب النظرية والعملية، وتشجيع الطلاب على ممارسة مهارات عملية، وحثهم على امتلاكها؛ كي تعينهم على اختيار مهنة المستقبل.
٣- تزويد الطلاب بكتب مساندة تساعدهم على إجراء التطبيقات العملية، وتنمي الإبداع والابتكار لديهم، وتعمل على تنمية مواهبهم وصقل خبراتهم.
٤- ضرورة إيجاد شراكة حقيقة بين النظام التعليمي، وبين القطاع المهني الحكومي والخاص؛ وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب للاحتكاك بالمؤسسات، والاستفادة من خبراتها.
٥- توفير الورش المهنية البسيطة في المدارس، علاوة على حديقة الحيوان، والبيوت البلاستيكية الزراعية، وتوجيه الطلاب للعمل فيها في أثناء أوقات فراغهم.
٦- تأكيد تقويم المهارات الأساسية لمتطلبات سوق العمل ومؤسسات التعليم العالي.
٧- ربط أساليب التدريس بالواقع العملي الذي يعيشه الطالب في البيئة، وذلك من خلال تقديم الأمثلة من سوق العمل.
٨- تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة المدرسية على اختلاف أنواعها ؛لاكتشاف قدراتهم، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المهنة المستقبل لديهم.
٩- تدريب طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر في مؤسسات القطاع الخاص وتقديم

حوافز رمزية لهم خلال فترة الإجازة الصيفية؛ ليتعرفوا المهن المتوافرة في مجتمعهم.

المراجع

البوسعيدي، أمل بنت عبد الله (٢٠٠٥). **تطوير المناهج الدراسية بالصفين (١١، ١٢) بسلطنة عمان.** ورقة عمل المديرية العامة للمناهج مقدمة إلى: الندوة الإقليمية لتطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية (بالصفين ١١-١٢)، المنعقدة في مسقط:٢٤-٢٦إبريل.

الحكمي، علي بن صديق (٢٠٠٥). **إصلاح التقويم لتحسين نوعية التعليم: نموذج تكاملي مقترح.** ورقة عمل غير منشورة، مقدمة إلى الندوة الإقليمية لتطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية (بالصفين ١١-١٢)، المنعقدة في مسقط:٢٤-٢٦ إبريل.

الهاشمي، فاطمة عبد الله، والمرهوبي، فضيلة حمد (٢٠٠٦). **دور الأنشطة غير الصفية في صقل شخصية الطالب.** بحث غير منشور، مسقط: وزارة التربية والتعليم.

الدريج، محمد (٢٠٠٥). **مداخل جديدة لتطوير مناهج مرحلة التعليم ما بعد الأساسي وتطبيقاتها في الدول العربية.** ورقة عمل غير منشورة، مقدمة إلى الندوة الإقليمية لتطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية (بالصفين ١١-١٢)، المنعقدة في مسقط: ٢٤-٢٦ إبريل .

الشيخ، نوال عبد الله، والتميمي، عبد العزيز (٢٠٠٥). **مناهج التعليم ما بعد الأساسي: تجربة دولة قطر:** ورقة عمل غير منشورة ،مقدمة إلى الندوة الإقليمية لتطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية (بالصفين ١١-١٢)، المنعقدة في مسقط: ٢٤-٢٦ إبريل.

عابد، عدنان سليم (٢٠٠٢). معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو حل المسألة ومدى تأثرها بتحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٧** (٦٥)، ٤٣ - ٧٢.

قارة ، سامية (٢٠٠٥). **الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي: التجربة الجزائرية.** ورقة عمل غير منشورة، مقدمة إلى الندوة الإقليمية لتطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية (بالصفين ١١-١٢)، المنعقدة في مسقط: ٢٤-٢٦ إبريل.

مرهج، ريتا (٢٠٠٦). **التطور العقلي عند المراهقين.** استرجع بتاريخ ٢٠٠٦/١٠/٢٣ من الموقع: www.golaner.com\show\zhraa.

Brond, A. (2002). **Method of active learning**. Retref on 21/3/2002: http://www.udel.edu/inst/Juneqa/introduction/sld004.html.

Cairns, K.V. & Woodward, J. B. (1994). **Wonder teach work skills simulation**. Toronto, Ontario: Trifolium Books.

Canadian Centre for Justice Statistics. (1997). Retref on 3/11/2006 from: http://www.youth.society.uvic.ca/activities/research/cahr/research.html

Coley, R.L., & Chase-Lansdale, P.L. (1998). Adolescent pregnancy and parenthood. Recent evidence and future directions. **American Psychologist, 53**(2), 152-166.

Debold, E. (1995). Helping girls survive the middle grades. **Principal, 74**(3), 22-24. EJ 496 198.

Dykeman, C. (2001). **The taxonomy of career development interventions that occur in America's secondary schools**. (EDNo.475259).

Erikson, E. (1968). **Identity: Youth and crisis**. New York: W. W. Norton & Co.

Ginny, G. (1990). **Teaching about the built environment**. (EDNo.322022)

James, W. (1996). **The meaning of truth**. New York: Longman.

Kathie, F. N. (2004). **How the adolescent brain challenges the adult brain**. Retref on 3/11/2006 from: http://help4teachers.com/prefrontalcortex.htm

Kathleen, C. (1995). **Using simulations to enhance career education**. (EDNo.404583)

Kerr, B. (1991). **A handbook for counseling the gifted and talented**. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development. National Institute of Child Health and Human Development.

Robertson, A.S. (1997). **If an adolescent begins to fail in school, what can parents and teachers do?** (EDNo.415001).

Steinberg, L. (1996). Ethnicity and adolescent achievement. **American Educator, 20**(2), 28-35. EJ 531 782.

Whitehouse Online (2006). **Whitehouse repor**t. Retref on 16/03/06 from: http://www.whitehouse.gov.jobsfor21sentury

Wills, G. (1996). A longitudinal grouping analysis from early to middle adolescence. **Journal of Abnormal Psychology, 105**,166–180.

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

أثر منهاج الرياضيات المحوسب على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الاستكشافية الأردنية

د. عبد المهدي علي الجراح
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

د. محمد عبد الوهاب حمزة
جامعة إربد الأهلية
إربد-الأردن

أثر منهاج الرياضيات المحوسب على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الاستكشافية الأردنية

د. عبد المهدي علي الجراح
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

د. محمد عبد الوهاب حمزة
جامعة إربد الأهلية
إربد-الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر منهاج الرياضيات المحوسب على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الاستكشافية الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالباً وطالبة موزعين في (٨) مدارس في محافظة العاصمة عمان (٤ مدارس ذكور، ٤ مدارس إناث) درست المجموعة التجريبية المادة الدراسية من منهاج الرياضيات المحوسب، واشتملت على (٨٢) طالباً و(١٣٣) طالبة، أما المجموعة الضابطة فقد درست المادة نفسها من منهاج الرياضيات غير المحوسب واشتملت على (٤٤) طالباً و (٨٦) طالبة. وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير الثنائي لنتائج الطلبة على أداة الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الرياضيات ولصالح أفراد المجموعة التجريبية (ممن درسوا من المنهاج المحوسب)، لكنها لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل تعزى إلى جنس الطالب، إلاّ أنها كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

الكلمات المفتاحية : منهاج محوسب، التحصيل، طرق تدريس، مدارس استكشافية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٣/٢٥م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٢/١١م

The Effect of the Computerized Mathematics Curriculum on the 10 the Grades Achievement in the Jordanian Discovery Schools

Dr. Abdelmuhdi A. Aljarrah
College of Educational Sciences
University of Jordan

Dr. Mohammad A. Hamzeh
Irbed National University
Irbed - Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using Computerized Mathematics Curriculum (CMC) on the 10th grader's achievement in the Jordanian Discovery School. The sample of this study consisted of (345) students (males and females) divided into two groups: Experimental group of (215) students, (82) males selected from two secondary schools, and (133) females selected from another two secondary schools, and all of them studied by the CMC, Control group of (130) students, (44) males selected from two secondary schools, and (86) females selected from another two secondary schools, and all of them studied same subject but in traditional way, that mean their schools didn't apply the CMC yet. Pre- Post test were conducted before and after teaching both study groups.

The results of Analysis of Covariance (ANCOVA), showed that: there was a statistically significant difference in 10th grader's achievement in mathematics due to teaching method, in favor of the CMC; there was no statistically significant difference between males and females achievement in mathematics; but there was a statistically significant difference in mathematics achievement due to the interaction between methods of teaching and sex.

Key words: computerized curriculum, achievement, teaching methods, discovery schools.

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

أثر منهاج الرياضيات المحوسب على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الاستكشافية الأردنية

د. عبد المهدي علي الجراح
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

د. محمد عبد الوهاب حمزة
جامعة إربد الأهلية
إربد-الأردن

مقدمة الدراسة

أصبح استخدام الحاسوب في العملية التعليمية اليوم ضرورة ملحة لمواكبة التطور العلمي والتقدم التكنولوجي، وأصبح التركيز في المدارس على إمكانية مساعدة الطالب في تنمية مهارته وطرق تفكيره لكي يكون مشاركاً في تطوير مجتمعه. وتلك المهارات يمكن اكتسابها بسهولة من خلال توفير منهاج مناسب، ومن خلال استخدام تكنولوجيا تعليمية تجعل من الطالب عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية. ويحتمل أن يساعد استخدام الحاسوب في العملية التعليمية في إيجاد مثل هذا المنهاج، لذا يتحمّل القائمون على عملية التعليم مسؤولية توظيف هذا الجهاز من أجل رفع مستوى التعليم بما يتناسب وعصر المعلومات الحالي.

ومع النمو السريع الذي شهدته تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من حيث السهولة في التعامل والقدرة الفائقة على تخزين ومعالجة واسترجاع البيانات ونقلها إلى أي مكان في العالم، بدأت منذ فترة زمنية محاولات جادة في استغلال تلك التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص. وقد استفاد التربويون من ذلك في مساعدة بعض الطلبة في التخلص من عادات سيئة كالخجل وغيرها، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير الوقت والجهد لكل من المعلم والطالب. (برقاوي ٢٠٠٤؛ والحايك ٢٠٠٤؛ وحمتيني ٢٠٠٢).

وقد حظي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس الرياضيات بشكل خاص باهتمام كبير من قبل التربويين والمهتمين من صناع القرار منذ فترة طويلة، وظهر ذلك من خلال استخدام برامج حاسوبية متعددة في التعليم بشكل عام بغرض زيادة التحصيل لدى الطلبة وغير ذلك. وأشارت دراسات وأبحاث سابقة إلى وجود أثر إيجابي في زيادة تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات بشكل خاص بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي، وذلك نتيجة تدريسهم باستخدام برمجية حاسوبية؛ وبالإضافة إلى ذلك فقد أشارت دراسات عديدة في الموضوع نفسه إلى وجود أثر ايجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية وزيادة مستويات تفكير الطلاب في حل المشكل، وإلى تنمية اتجاهات إيجابية لديهم

نحو التعليم (UNICCO, 1992; NCTM, 1990).

فلقد أجرى المقدادي (Almeqdadi, 2005) دراسة حول أثر استخدام برنامج حاسوبي على تحصيل الطلبة في المفاهيم الهندسية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢ طالباً من طلبة الصف التاسع الذكور في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وقام بتدريس المجموعتين كلتيهما المعلم نفسه ، حيث درست المجموعة التجريبية وحدة الهندسة من كتاب الصف التاسع باستخدام البرنامج المحوسب والكتاب المدرسي، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها باستخدام الكتاب المدرسي فقط، ودلت نتائج الدراسة على وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الرياضي لمصلحة الطلبة في المجموعة التجريبية الذين استخدموا البرنامج المحوسب.

كما أجرى مارتندل وزملاؤه (Martindale, Pearson, Curda & Pilcher, 2005) دراسة بهدف فحص أثر استخدام برمجية تعليمية على تحسين أداء الطلبة في اختبار ولاية فلوريدا الشامل (Florida Comprehensive Assessment Test)، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) مدرسة من ولاية فلوريدا الأمريكية تم تقسيمها إلى (١٢) مدرسة بوصفها مجموعة تجريبية استخدمت برمجية خاصة لتدريس مادة الرياضيات لطلبة الصفوف الخامس والثامن والعاشر، بينما تعلم الطلبة في المدارس الإثنتي عشرة الأخرى المواد الدراسية نفسها دون استخدام البرمجية، أي بأسلوب التدريس التقليدي بوصفها مجموعة ضابطة، وتم الحصول على علامات الطلبة في كلتا المجموعتين على اختبار ولاية فلوريدا الشامل في الرياضيات، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى للطريقة (استخدام البرمجية) ولصالح طلبة الصف الخامس الذين استخدموا البرمجية في تعلم الرياضيات، بينما لم يكن هناك أثر للطريقة (استخدام البرمجية) عند طلبة الصف الثامن والعاشر في مادة الرياضيات.

و أجرى يوكو (Yu-Ku, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام الحاسوب في تحصيل الطلبة في العمليات الحسابية وحل المسائل الكلامية المكونة من خطوتين، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالباً وطالبة من ستة صفوف من المرحلة المتوسطة (شعبتي سادس وشعبتي سابع وشعبتي ثامن) تم اختيارهم من مدرسة متوسطة في إحدى الولايات الأمريكية وتم توزيع الطلبة على طريقتي التدريس (الاعتيادية، استخدام الحاسوب) بشكل عشوائي و تم التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل التجربة، وبعد إتمام التدريس أجري اختبار بعدي وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح التدريس باستخدام الحاسوب، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة ذوي مستويات التحصيل المتدنية قد ارتفع تحصيلهم بشكل أكبر من الطلبة ذوي المستوى التحصيلي العالي.

وقام صبح والعجلوني (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب في

تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في تحصيلهم مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس في مدينة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة منهم (٣٦) طالباً و (٢٤) طالبة، وقد وزع أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) و درست المجموعة التجريبية وحدة المتجهات باستخدام برنامج تعليمي محوسب، في حين درست المجموعة الضابطة وحدة المتجهات نفسها بالطريقة التقليدية، وقد طبق اختبار تحصيلي على عينة الدراسة، قبل إجراء الدراسة وبعدها. و أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في الرياضيات تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، كما دلت على وجود أثر ذو دلالة إحصائية في التحصيل يعزى إلى جنس الطالب ولصالح الذكور، و لم يوجد أثر ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وأجرت الشريف (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الحاسوب في تدريس وحدة الهندسة في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي الآني والمؤجل، تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثامن في المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك، وقد بلغ عدد أفراد هذه العينة (٤٥) طالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الحاسوب كطريقة تدريس وعدد أفرادها (٢٣) طالبة، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وكان عدد أفرادها (٢٢) طالبة، واستخدم في هذه الدراسة برنامج تعليمي محوسب لوحدة الهندسة، وطبق على طالبات المجموعة التجريبية لمدة شهر، كما استخدم اختبار تحصيلي في مبحث الرياضيات، طبق بعد تنفيذ التجربة مباشرة، وطبق مرة أخرى بعد ثلاثة أشهر من تطبيق الاختبار الأول، وقد أظهرت التحليلات الإحصائية لنتائج الاختبار الآني والمؤجل وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية الحاسوب التعليمي بوصفها طريقة تدريس.

كما أجرى وانج وآخرون (Wang, Cheng, Wang & Hung, 2002) دراسة هدفت لفحص مدى تأثير استخدام برمجية محوسبة متعدد الوسائط في تحصيل الطلبة في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً من الصف الرابع الابتدائي من مدرسة شونج شينج الابتدائية من مقاطعة كاوسونج في تايوان، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة اشتملت كل منهما على (٣٦) طالباً في كل مجموعة، تم تدريس المجموعة الضابطة بالأسلوب التقليدي وتم تدريس المجموعة التجريبية بأسلوب تفاعلي باستخدام البرمجية المحوسبة، وقام الباحثون بتطبيق اختبار قبلي وبعدي تم إعداده لإغراض الدراسة وقد دلت النتائج على أن أسلوب التدريس باستخدام الحاسوب قد زاد من تحصيل الطلبة ذوي مستوى التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية .

وأجرى حمزة (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الحاسوب بوصفها طريقة

لتدريس موضوعات في التحويلات الهندسية (الانعكاس، التماثل، الانسحاب)في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان، تكوّنت عينة الدراسة من (١٠١) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الحاسوب بوصفه طريقة تدريس، وكان عدد أفرادها (٥٩) طالباً وطالبة، منهم (٣٠) طالباً و(٢٩) طالبة، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية وكان عدد أفرادها (٤٢) طالباً وطالبة، منهم (٢٠) طالباً و(٢٢) طالبة، أعد الباحث اختبارا تحصيليا لأهداف الدراسة حيث طبق مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء مباشرة من دراسة مفاهيم التحويلات الهندسية، وقد تم استخدام تحليل التباين المشترك لمعرفة ما إذا كانت الفروق في متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة ذات دلالة إحصائية، وقد دلت النتائج على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات أفراد المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، بينما لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة الذكور والإناث، وكذلك أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في التحويلات الهندسية.

وإن تلك الدراسات السابقة – بشكل عام – تشير إلى أن هناك أثرا ايجابيا واضحا لاستخدام الحاسوب بوصفه طريقة تدريس في زيادة تحصيل الطلاب في الرياضيات، وفي تنمية مستويات تفكيرهم، مما يشجع على إجراء المزيد من الدراسات في الموضوع نفسه.

اهتمت وزارة التربية والتعليم في الأردن باستخدام الحاسوب في العملية التعليمية منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي، كما ظهر من خلال مؤتمرات أو منتديات التطوير التربوي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢). وعملت الوزارة على توفير بنية تحتية من خلال توفير أجهزة حاسوب في مختبرات خاصة في المدارس، بالإضافة إلى إعادة تأهيل هيئتها التعليمية والإدارية عن طريق إشراكهم في دورات تدريبية، مثل دورة الرخصة الدولية للحاسوب (ICDL) ودورة انتل (Intel) التعليم للمستقبل وغيرها. كما عملت الوزارة على استمرار حوسبة التعليم، وذلك من أجل حوسبة كافة المناهج الدراسية لتحقيق أغراض تعليمية وتنموية واقتصادية وغيرها مدى الحياة، ولمواكبة التطور العلمي الهائل ومجالات التنافس العالمي ، فأصبحت رائدة في العالم العربي في هذا المجال. وتشير الأرقام الحالية إلى أن عدد أجهزة الحاسوب المتوافرة يصل إلى سدس عدد الطلبة تقريباً، وأن نسبة الحاصلين على الرخصة الدولية للحاسوب من العاملين في التعليم في وزارة التربية والتعليم تزيد عن ٩٠٪. (عمادالدين، ٢٠٠٤؛ وطوقان، ٢٠٠٣؛ والقداح، وأبوعطية، والعابدي، وحمام، ٢٠٠٢؛ وعياصرة، وحسن، ومراد، ٢٠٠٢؛ وجرادات، ١٩٩١).

ونتيجة للتوصيات الصادرة عن المبادرة التعليمية الأردنية التي تم إطلاقها في المنتدى الاقتصادي العالمي الذي عقد في البحر الميت في حزيران ٢٠٠٣ والتي تتبنى حوسبة

المناهج في الأردن، تم البدء بتطبيق حوسبة التعليم في ١٠٠ مدرسة استكشافية إبتداءً من الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، لتكون هذه المرحلة اختباراً أولياً حول إمكانية استخدام تكنولوجيا المعلومات لإيجاد أنظمة جديدة، يمكن استخدامها لصالح المعلم والمتعلم، ولتطوير المناهج والمواد التعليمية الكترونياً، ولتوفير التدريب المناسب للمعلمين والإداريين، مما سيؤدي إلى تغيير اتجاهاتهم وأساليبهم التدريسية (طوقان، ٢٠٠٣). ولقد كان منهاج الرياضيات الإلكتروني أول منهاج تم إطلاقه وتطبيقه في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ في (١٠٠) مدرسة استكشافية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

وتشير روبيكون (٢٠٠٥) إلى أن منهاج الرياضيات المحوسب هو نظام تعليمي إلكتروني (Web-Based Learning) شامل للصفوف من الأول الأساسي وحتى الثاني عشر، متكامل في شموليته للمعرفة والمهارات، مبني على الوسائط المتعددة، وموجّه للمعلمين والتلاميذ معاً، وهو متوافر حالياً باللغتين العربية والإنجليزية، ومن الممكن ترجمته إلى لغات أخرى، حيث يهدف هذا المنهاج إلى ما يلي:

١. تمكين المعلمين من استخدام التكنولوجيا في تطوير مهاراتهم وطرق التدريس التي يستخدمونها.

٢. توفير الإمكانات أمام الطلاب لتطبيق مهارات الرياضيات في مجالات واسعة وضمن مواضيع مختلفة، ولرفع مستوى استيعابهم وتحصيلهم وكفاءتهم في استخدام وتطبيق مادة الرياضيات في حياتهم.

٣. خدمة التربية والتعليم في الدول العربية جميعاً، وذلك عن طريق تطبيق منهاج رياضيات معاصر، يخدم احتياجات الدول لتنشئة أجيال قادرة على التفكير والتحليل ومتسلحة بأعلى مستويات المعرفة والمهارة.

هذا ويشتمل منهاج الرياضيات المحوسب ، كما أشارت روبيكون (٢٠٠٥) على أربعة أجزاء رئيسة هي:

١. التطوير المهني للمعلمين: ويتضمن هذا الجزء مجموعة من الدروس تهدف لتوعية وتثقيف المعلمين بالأساليب الحديثة للتعليم، حيث يقوم نظام المنهاج باقتراح الأساليب الحديثة لتقديم الدرس حسب الموضوع المراد تدريسه والفئة العمرية المستهدفة، ويتم إرشاد المعلم إلى الطرق المجربة والناجحة في تقديم وشرح الدرس وطرح النقاشات، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات في بعض الحصص، والعمل معهم إما بشكل مجموعات أو أفراد، كما يقوم المعلم بوضع ملخصات يومية للدروس، وتحضير الاختبارات، وتحليل نتائج الطلبة في الاختبارات والتمارين والمسائل ضمن المنهاج المحوسب .

٢. المواد التعليمية التي يعرضها المعلم على جهاز العرض: يحتوي هذا الجزء من المنهاج

المحوسب على أكثر من ألفي خطة درس شاملة لشرح الدروس، والأدوات المساعدة من فروض وواجبات .

٣. أنشطة ودروس ووسائط متعددة: حيث يمكن للطلبة أن يراجعوا دروس الرياضيات والنشاطات من خلال التعلم الذاتي داخل مختبر الحاسوب، أو في أي مكان آخر يتوفر فيه جهاز حاسوب وخط إنترنت، ويوفر النظام عدداً كبيراً من الأنشطة والتمارين على كل درس.

٤. تقييم الطلاب إلكترونياً بالإضافة إلى أساليب التقييم التقليدية: يتضمن نظام منهاج الرياضيات المحوسب عدة أنواع من التقييم الرسمي الذي يمكن أن يستعمله المعلم ليقيّم طلابه، وقد تم بناء جميع الأسئلة والنشاطات المدرجة ضمن نظام التقييم من قبل مجموعة من أستاذة الجامعات وخبراء تربويين، وقد تم وضع أساليب التقييم لتزويد المعلمين والطلبة بتغذية راجعة قوية فيما يخص أهداف ومخرجات التعليم لكل درس من الدروس.

و يتوزع محتوى منهاج الرياضيات المحوسب في ستة مجالات هي: الأعداد، الجبر، الهندسة والقياس، الإحصاء والاحتمالات، المنطق، التفاضل والتكامل، ويندرج تحت كل مجال العديد من الموضوعات التي تناسب كل مرحلة من المراحل الدراسية (الأساسية والثانوية)، ويحتوي كل موضوع على العديد من الخطط الدراسية التي تحقق أهدافاً تعليمية معينة. ولقياس تحصيل الطلبة تم إعداد مجموعة من الفقرات التقييمية لكل هدف من الأهداف مما يوفر توافقاً بين المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات المحوسب والأدوات التقييمية المعدة له (الكسندر، وبارك، وأبو موسى، ٢٠٠٤).

كما شارك بعض المشرفين التربويين من وزارة التربية والتعليم، والمعلمون المتميزون في ورشات تدريبية حول أساليب تطبيق وتدريس المنهاج المحوسب كي يصبحوا الفريق المحوري لتدريب بقية المعلمين في المدارس الاستكشافية. ويُتوقع أن تغير حوسبة التعليم بشكل عام والمناهج بشكل خاص من دور المعلم والطالب ، بحيث يصبح دور المعلم مُرشداً ومُيسراً لعملية التعليم، أما دور الطالب فهو باحث عن المعلومة لا متلقياً سلبياً للمعلومة، بل سيكتشف بنفسه الموضوعات، وسيصل إلى المفاهيم التي أراد مصمم البيئة التعليمية والمنهاج الإلكتروني أن يوصلها له، وبطريقة تستحثه لاستيعاب مضمون المادة التعليمية، والاستزادة من المعلومات العلمية في المجال المطلوب أيضاً، من خلال المصادر المختلفة كالإنترنت وقواعد المعلومات والبيانات أينما توافرت (طوقان،٢٠٠٣).

مشكلة الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام منهاج الرياضيات المحوسب في تحصيل الطلاب في الرياضيات، وتنويع أنماط التعلم، والذي طرحته وزارة التربية والتعليم الأردنية في

المدارس الاستكشافية ابتداءً من الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ والذي نشأ عن المبادرة التعليمية الأردنية. وبالتالي فإن الوزارة تسعى من وراء حوسبة منهاج الرياضيات إلى زيادة تحصيل الطلبة، وإلى التخلص من تلك الظاهرة التي تقلق بال أولياء الأمور والتربويين والمهتمين في تدريس الرياضيات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤). لذا يرى الباحثان أن دراسة أثر منهاج الرياضيات المحوسب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي ربما تساعد في التحقق من الأهداف المنشودة من حوسبة المناهج، ومنها تطوير طرق التدريس المتبعة في تدريس المحتوى ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية من خلال أنشطة ومشاريع تعليمية (كارنوي ، وديلي ، ولووب، ١٩٩٦).

وتبين –بالرجوع إلى مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم الأردنية– عدم توافر دراسات ميدانية في هذا الموضوع، ولذلك جاءت فكرة هذه الدراسة، بهدف سد جزء من النقص في هذا المجال، ولإيجاد بعض المؤشرات لتقييم الجهد الضخم الذي بذل ويبذل في سبيل حوسبة المناهج المختلفة ومنهاج الرياضيات بشكل خاص، بالإضافة إلى التكلفة المالية الكبيرة لهذا المشروع، والذي يتوقع أن يشكل نقلة نوعية في التعليم في الأردن.

أسئلة الدراسة

وتحديداً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات تعزى إلى طبيعة منهاج الرياضيات(منهاج محوسب، منهاج غير محوسب)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لجنس الطالب؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للتفاعل بين جنس الطالب وطريقة التدريس؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناولته، فقد حاولت التأكد من مدى فاعلية منهاج الرياضيات المحوسب وأثره في تحصيل الطلبة، فقد بذلت جهوداً كبيرة ورصدت تكلفة مادية عالية في سبيل إعداد مناهج محوسبة وتطبيقها والتدريب عليها. إضافة إلى أن هذه الدراسة تعد من أوائل الدراسات التي تناولت موضوع حوسبة المناهج الدراسية في الأردن؛ وكون موضوع حوسبة منهاج الرياضيات المنبثق عن المبادرة التعليمية الأردنية يعدّ حديثاً للغاية في الأردن، فقد تساهم هذه الدراسة في إعطاء فكرة للمهتمين بحوسبة

المناهج عن أثر منهاج الرياضيات المحوسب في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات وربما يؤدي ذلك إلى تطويره أو التعديل عليه مستقبلاً.

حدود الدراسة

١. اقتصرت عينة هذه الدراسة على (٨) مدارس منها أربع مدارس استكشافية، مدرستان للذكور ومدرستان للإناث وأربع مدارس غير استكشافية. مدرستان للذكور ومدرستان للإناث.

٢. أجريت هذه الدراسة على وحدة الإحصاء من الفصل الثاني في كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي.

مصطلحات الدراسة

المبادرة التعليمية الأردنية: هي الاتفاقية التي تم إطلاقها في المنتدى الاقتصادي العالمي الذي عقد في البحر الميت، في حزيران ٢٠٠٣، بين الأردن وعدد من المؤسسات العالمية مثل سيسكو وميكروسوفت، والتي تتبنى حوسبة المناهج في الأردن.

منهاج الرياضيات المحوسب: هو المنهاج الذي أعدته وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتعاون مع شركة سيسكو الأمريكية، حيث يحتوى على شرح لدروس الرياضيات للصفوف من الأول حتى الثاني عشر باستخدام الحاسوب والإنترنت، والذي تم تطبيقه في مدارس استكشافية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥.

المدارس الاستكشافية: هي المدارس التي تم فيها تطبيق منهاج الرياضيات المحوسب تحت إشراف وزارة التربية والتعليم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، وهي من المدارس الحكومية العادية، ولكن تم تجهيزها بمختبرات وأجهزة حاسوب مرتبطة بالإنترنت، وكانت حصص الرياضيات في هذه المدارس تدرّس في مختبر الحاسوب باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب.

المدارس غير الاستكشافية: هي المدارس العادية والتي لم يتم تزويدها بأجهزة حاسوب.

الطريقة الاعتيادية: هي أي طريقة تدريس لا يستخدم الحاسوب فيها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة كونه يناسب طبيعة مشكلتها، فقد تم إعداد أدوات الدراسة، وتحكيمها حسب الأصول، للتأكد من صدقها وثباتها، ومن مدى مناسبتها لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٣٤٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي موزعين في ثمان مدارس، وتم اختيار تلك المدارس بطريقة قصدية نظرا لتعاون إداراتها ومعلميها في تطبيق الدراسة، وتكونت من مجموعتين:

مجموعة تجريبية: درست باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب بوصفها طريقة تدريس، عدد أفرادها (٢١٥)، منهم (٨٢) طالباً و(١٣٣) طالبة، من أربع مدارس، مدرستين للذكور هما: مدرسة سعيد الدرة الثانوية للبنين، وكان عدد طلبة الصف العاشر فيها (٤٠) طالبا وفي شعبة واحدة، ومدرسة صلاح الدين التي كان عدد طلبة الصف العاشر فيها (٤٢) طالباً وفي شعبة واحدة ، وكلتا المدرستين من مديرية تربية عمان الأولى، وكذلك اشتملت العينة على طالبات الصف العاشر من مدرستين للإناث هما: مدرسة الملكة نور الثانوية من مديرية تربية عمان الأولى، وكان عدد طالبات الصف العاشر فيها (٦٣) طالبة في شعبتين، ومدرسة الأميرة تغريد الثانوية من مديرية تربية عمان الثالثة التي كان عدد طالبات الصف العاشر فيها (٧٠) طالبة في شعبتين، وهذه المدارس الأربع هي من ضمن المدارس الاستكشافية التي قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق تدريس منهاج الرياضيات المحوسب على طلبتها.

مجموعة ضابطة: درست بالطريقة التقليدية وكان عدد أفرادها (١٣٠)، منهم (٤٤) طالباً و(٨٦) طالبة، من أربع مدارس: مدرستين للذكور هما مدرسة أم الحيران الثانوية للذكور من مديرية تربية عمان الثالثة وعددهم (٢٨) طالباً وفي شعبة واحدة، ومن المدرسة الأمريكية الحديثة من مديرية التعليم الخاص (وهي مدرسة مختلطة ولكن طلبة الصف العاشر فيها جميعهم ذكوراً لذلك تم اعتبارها مدرسة للذكور في هذه الدراسة) وعدد طلبة الصف العاشر فيها (١٦) طالباً وفي شعبة واحدة، بينما تم اختيار عينة الإناث من مدرسة أم هاني الثانوية وعدد طالبات الصف العاشر فيها (٤٦) طالبة وفي شعبة واحدة، ومن مدرسة أم الحيران الثانوية للإناث وعدد طالبات الصف العاشر فيها (٤٠) طالبة وفي شعبة واحدة، وكلتاهما من مديرية تربية عمان الثالثة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وطريقة التدريس.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وطريقة التدريس

الجنس	منهاج محوسب (تجريبية)	طريقة اعتيادية (ضابطة)	المجموع
ذكور	٨٢	٤٤	١٢٦
إناث	١٣٣	٨٦	٢١٩
المجموع	٢١٥	١٣٠	٣٤٥

المادة التعليمية

اقتصرت المادة التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة على وحدة الإحصاء الموجودة في الوحدة الثامنة من كتاب الرياضيات (الجزء الثاني) للصف العاشر الأساسي المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، واشتملت تلك الوحدة مجموعة من الموضوعات هي: مقاييس النزعة المركزية، والتشتت، ومقاييس التشتت، وأثر تعديل المشاهدات في المقاييس الإحصائية، والعلامة المعيارية. وقد درس أفراد المجموعتين المادة الدراسية نفسها وبالعدد نفسه من الحصص الدراسية المقررة للمادة. و درس طلبة المجموعة الضابطة المادة التعليمية من خلال الكتاب المدرسي وفي الغرفة الصفية بالطريقة الاعتيادية. بينما درس طلبة المجموعة التجريبية المادة من خلال البرنامج الحاسوبي (منهاج الرياضيات المحوسب) وفي مختبرات الحاسوب الموجودة في مدارسهم، حيث كانت تعرض محتويات البرنامج أمام الطلاب عند تشغيل الجهاز، ويقوم الطالب باختيار الموضوع المراد دراسته بعد توجيهه من قبل المعلم، وبعد اختيار الموضوع المراد دراسته يتم عرض الشرح والأمثلة بما يتناسب وسرعة الطالب في التعلم ثم ينتقل إلى التمارين، بحيث تعزز الإجابات الصحيحة، وتقوّم الإجابات الخطأ بإعطاء الإجابة الصحيحة من قبل البرنامج، وعندما ينتهي الطالب من إجابات التمارين يقدم البرنامج له تغذية راجعة تتعلق بمستوى أدائه في إجابة التمارين.

الاختبار التحصيلي

أعد الباحثان اختبارا تحصيليا لقياس تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في موضوعات وحدة الإحصاء الواردة في المادة التعليمية، بعد تحليل المحتوى للوحدة والتي تتضمن مفاهيم ومهارات وتعميمات ومسائل، ثم وضع ذلك في جدول مواصفات، وقد اشتمل الاختبار على (٣٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد ولكل سؤال أربع إجابات واحدة منها صحيحة، وقد أعطيت لكل سؤال علامة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة وصفراً في حالة الإجابة الخاطئة، وبذلك تصبح العلامة القصوى للاختبار (٣٠) درجة، والعلامة الدنيا (صفر).

صدق الاختبار وثباته

وللتحقق من صدق الاختبار والتأكد من مدى انتماء فقرات الاختبار للمستويات المعرفية الواردة في تحليل المحتوى، ومدى تمثيلها للأهداف، وشموليتها لمحتوى المادة التعليمية، تم عرض الاختبار وتحليل المحتوى على لجنة تحكيم تكونت من خمسة من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في مناهج الرياضيات، ومشرف تربوي لمادة الرياضيات من تربية عمان الرابعة، وستة من معلمي الرياضيات ممن يدرسون الصف العاشر، ثم قام الباحثان بإجراء التعديلات الضرورية بناءً على توصيات لجنة التحكيم.

ولحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة ممن درسوا وحدة الإحصاء، تكونت من (٢٥) طالباً من مدرسة القويسمة الثانوية للبنين، وأعيد تطبيق الاختبار ذاته بعد أربعة أسابيع على أفراد العينة نفسها، وحسب معامل الارتباط لبيرسون بين أداء أفراد العينة الاستطلاعية في المرتين فكانت قيمته (٠,٨٠) وعدت هذه القيمة كافية لغايات هذه الدراسة.

إجراءات التطبيق

١. اختار الباحثان مدارس المجموعة التجريبية (مدرستين للذكور ومدرستين للإناث)، بعد أن تأكدا من حقيقة تطبيق تلك المدارس لمنهاج الرياضيات المحوسب في التدريس وذلك عن طريق مقابلة مديري ومعلمي الرياضيات في تلك المدارس، وكذلك اختار الباحثان مدارس المجموعة الضابطة من بين المدارس غير الاستكشافية في عمان التي تقوم بتدريس الرياضيات بالطريقة التقليدية حيث رحبت جميع إدارات تلك المدارس بالتجربة ووفرت الظروف الملائمة لها.
٢. طبق الاختبار التحصيلي قبل التدريس لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتدريس وحدة الإحصاء.
٣. التزم معلمو ومعلمات الرياضيات في المجموعتين التجريبية والضابطة بتدريس صفوفهم، وفقاً لخطة التدريس التي أعدها الباحثان لتحقيق أغراض الدراسة.
٤. تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية في مختبر الحاسوب عن طريق الموقع الالكتروني لمنهاج الرياضيات المحوسب، حيث يختارون الدرس المعني للحصة، ثم يقدّم المعلم الموضوع ويطلب من الطلبة الدخول على التمارين والقيام بحلها على الجهاز، ويقوم الطلبة بالتدرّب على الدّرس بأنفسهم، ثم يطلب المعلم منهم بعد انتهاء الدرس القيام بواجب معين في المنزل للتأكد من فهمهم للموضوع. وبالتالي فإن دور المعلم في التدريس كان مرشداً وموجهاً للطلبة.
٥. تم تدريس الطلبة في المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وفق الخطة التي أعدها الباحثان، والتي تركزت على أسلوب المحاضرة والمناقشة واستخدام الكتاب المدرسي مع عدم استخدام الحاسوب في التدريس.
٦. طبق الاختبار التحصيلي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تدريس وحدة الإحصاء مباشرة.

المعالجة الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وفقاً لطريقة التدريس والجنس.

عرض نتائج الدراسة

سيتم عرض النتائج وفقا لترتيب أسئلة الدراسة على النحو التالي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات تعزى إلى طبيعة منهاج الرياضيات (منهاج محوسب، منهاج غير محوسب)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة (التجريبية و الضابطة) على الاختبار التحصيلي القبلي و الاختبار التحصيلي البعدي، و الجدول رقم (٢) يوضح تلك النتائج.

الجدول رقم (٢)
أداء عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي
وفق متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	إناث	١٣٣	١٢,١٧	٢,٨٦	٢٠,٥٢	٥,٨٥
	ذكور	٨٢	١٢,٣٠	٣,٠٨	١٨,٦٣	٤,٧٩
ضابطة	كلي	٢١٥	١٢,٢١	٢,٩١	١٩,٨٠	٥,٥٣
	إناث	٨٦	١١,٩٠	٢,٨٧	١٦,٢٥	٤,٣٤
	ذكور	٤٤	١٢,١٦	٣,١٠	١٩,٣٨	٤,٨٩
الكلي	كلي	١٣٠	١١,٩٧	٢,٩٨	١٧,٣١	٤,٧٥
	إناث	٢١٩	١٢,١٧	٢,٨٦	٢٠,٥٢	٥,٨٥
	ذكور	١٢٦	١٢,٣١	٣,٠٨	١٨,٦٣	٤,٧٩
	كلي	٣٤٥	١٢,٢٢	٢,٩٤	١٩,٨٣	٥,٤٨

تشير نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجدول رقم (٢) إلى وجود فرق في متوسط الأداء الكلي على الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة التجريبية (١٢,٢١) والمجموعة الضابطة (١١,٩٧) بمقدار (٠,٢٤) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن أداء المجموعة التجريبية يزيد عن أداء المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي، الذكور وقد تم ضبط ذلك إحصائيا باستخدام تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA).

كما يظهر من الجدول رقم (٢) أن هناك فرقاً بين المتوسط الكلي على الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية (١٩,٨٠) وللمجوعة الضابطة (١٧,٣١) بمقدار (٢,٤٩) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية كان يزيد عن أداء الطلبة في المجموعة الضابطة.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لجنس الطالب؟"

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك فرقاً بين المتوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي القبلي للذكور(١٢,٣١) وللإناث (١٢,١٧) بمقدار (٠,١٤) لصالح الذكور. كما أشارت النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أيضا إلى أن هناك فرقاً بين المتوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي البعدي للذكور (١٨,٦٣) وللإناث (٢٠,٥٢) مقداره (١,٨٩) لصالح الإناث. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥)، تم تحليل بيانات الاختبار التحصيلي البعدي باستخدام تحليل التباين المشترك، وذلك من أجل ضبط الفروق على الاختبار القبلي، و الجدول رقم (٣) يوضح نتائج هذا التحليل.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للتفاعل بين جنس الطالب وطريقة التدريس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال ولاختبار ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات تعزى للتفاعل بين جنس الطالب وطريقة التدريس، تم تحليل بيانات الاختبار التحصيلي البعدي باستخدام تحليل التباين المشترك، و الجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين المشترك لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	٥٨,٧٢	١	٥٨,٧٢	٢,٢٢	٠,١٣
طريقة التدريس	٢١٧,٨١	١	٢١٧,٨١	٨,٢٦	٠,٠٠٤ *
الجنس	٣١,٠٢	١	٣١,٠٢	١,١٧	٠,٢٧
التفاعل (الطريقة X الجنس)	٤٧٥,٣٣	١	٤٧٥,٣٣	١٨,٠٣	٠,٠٠٠ *
الخطأ	٨٩٦٢,٢٦	٣٤٠	٢٦,٣٦		
المجموع	٩٧٤٥,١٥	٣٤٤			

* ذات دلالة إحصائية (∝=٠,٠٥) .

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر منهاج الرياضيات المحوسب وفقاً للمبادرة التعليمية الأردنية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي، وفيما يلي عرض ومناقشة تلك النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت النتائج في الجدول رقم (٢) إلى أن المتوسطات الحسابية التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متباينة على الاختبار البعدي، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (∝ = ٠.٠٥) بين متوسط علامات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط علامات أفراد المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. وبالتالي فإن تحصيل الطلبة الذين درسوا المادة التعليمية باستخدام المنهاج المحوسب كان أعلى من تحصيل الطلبة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية على الاختبار ذاته.

وتعزى الفروق إلى إن المنهاج المحوسب كما أشارت روبيكون (٢٠٠٥) بأنه يسمح لكل طالب بالتعلم حسب سرعته وقدرته، وربما يضيف ذلك تأثيراً نفسياً إيجابياً ومناخاً جيداً للتلميذ. وبالإضافة إلى ذلك فقد أشار الشريف (٢٠٠٢) إلى أن الطالب بطيء التعلم ربما يستفيد بشكل واضح من التعلم الفردي والذاتي و الذي يتوافر من خلال المنهاج المحوسب. كما أن المنهاج المحوسب يوفر الألوان والرسومات مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة، و الاستجابة الجيدة من المتعلم يقابلها تشجيع وتعزيز مباشر في المنهاج المحوسب. كما أن المنهاج المحوسب يزوّد المتعلم بتغذية راجعة فورية وبحسب استجاباته في الموقف التعليمي، ويزوّد الطالب بنتيجة تحصيله أولاً بأول، وقد ساعد ذلك الطلاب على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها. بالإضافة إلى توفير الوقت و توفير أمثلة كثيرة ومسائل محلولة تساعد الطالب على فهم أعمق للمادة. كما أن المنهاج المحوسب يساعد أيضاً في تخيل بعض التمثيلات الإحصائية وتصميمها بطريقة جيدة سيما أن بعض الطلبة يفتقرون إلى مهارة في الرسم والتخيل بالإضافة إلى سرعة ودقة المعلومات المعروضة، ومرونة الاستخدام والتحكم في البرنامج. وإمكانية تقديم مراجعة المتطلبات السابقة اللازمة لتعلّم الموضوع المعيّن، وبالإضافة إلى كل هذه الميزات التي يمتاز بها المنهاج المحوسب، فإنه بمقدور الطالب أن يراجع المادة خارج المدرسة من خلال الموقع التعليمي لذلك المنهاج. كما أن المنهاج المحوسب يشجع على التعلم التعاوني بين الطلبة أكثر من المنهاج غير المحوسب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بأثر استخدام الحاسوب في التحصيل، التي بينت نتائجها أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى طريقة استخدام الحاسوب في التدريس: (صبح والعجلوني، ٢٠٠٣؛

الشريف، ٢٠٠٢؛ حمزة، ٢٠٠١؛Almeqdadi, 2005; Gulek, & Demirtas, 2005
.(;Yu-Ku , 2004).

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى اهتمت بدراسة أثر استخدام الحاسوب في التحصيل و التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى لاستخدام الحاسوب في التعليم (Martindale, Pearson, Curda & Pilcher, 2005; VanEck & Dempsy, 2002; Rinaldi, 1997). وربما يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف أهداف وطبيعة هذه الدراسات عن هدف وطبيعة الدراسة الحالية، بالإضافة إلى متغيرات أخرى ربما تظهر أثناء استخدام الحاسوب ويصبح تأثيرها سلبياً على الطلاب.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين تحصيل الطلبة الذكور والإناث، إذ بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية الذكور (١٨,٦٣)، ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة الذكور (١٩,٣٨)، بينما متوسط أفراد المجموعة التجريبية الإناث (٢٠,٥٢)، أما متوسط أفراد المجموعة الضابطة الإناث فقد بلغ (١٦,٢٥)، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الرياضيات – وحدة الإحصاء – تعزى إلى جنس الطالب، وربما يكون ذلك بسبب أن الذكور والإناث يتلقون فرص التعليم ذاتها داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى أن الزمن الذي يستغرقونه في التعليم لهذه الموضوعات متساوٍ، كما أن الأهداف السلوكية التي يصوغها المعلم حول المادة التعليمية لا تميز بين ذكر وأنثى فهي تُصاغ لكلا الجنسين، فالمناهج الدراسية أيضا لا تميز بين ذكر وأنثى، وبالتالي فإن طريقة التدريس باستخدام المنهاج المحوسب تحقق لكلا الجنسين تعلماً فعالاً يحقق الأهداف التعليمية.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بأثر الجنس على التحصيل متفقة مع نتائج دراسات عدة منها: (الحايك، ٢٠٠٤؛ برقاوي، ٢٠٠٤؛ برهوم، ٢٠٠٢؛ العجلوني، ٢٠٠١؛ حمزة، ٢٠٠١؛ وهيدموس، ٢٠٠١). بينما خالفت هذه النتيجة نتائج دراسة صبح والعجلوني (٢٠٠٣) التي دلت على وجود فرق ذى دلالة إحصائية في التحصيل يعزى للجنس ولمصلحة الطلبة الذكور، ودراسة برهوم (٢٠٠٢) التي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولمصلحة الإناث، ودراسة أبو يونس (١٩٩٦) التي دلت على أن تعليم وتعلم الإناث باستخدام الحاسوب يزيد من تحصيلهنّ أكثر من الذكور، ولعلّ هذا الاختلاف يعود إلى اختلاف أهداف وطبيعة تلك الدراسات عن هدف وطبيعة الدراسة الحالية. بالإضافة إلى طبيعة المدرسة وظروفها من حيث توفر الحاسوب وبرمجياته ومن حيث البيئة التعليمية ومتغيراتها وطبيعة المجتمع وعينة الدراسة وخصائصهما.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أشارت النتائج في جدول رقم (٣) إلى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$ = ٠,٠٥) يُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في الإحصاء، ولصالح الإناث من المجموعة التجريبية، بمعنى أن الإناث في المجموعة التجريبية كنّ أفضل تحصيلاً من الذكور، مما يدل على أن الطريقة التجريبية استخدام المنهاج المحوسب كان له أثر أكبر في تحصيل الطالبات مقارنة بأثره على تحصيل الطلاب الذكور، وقد يعود ذلك إلى أن الإناث كنّ أكثر انضباطاً في الحصص التي درسوا فيها باستخدام الحاسوب، حيث تم ملاحظة ذلك من خلال حضور الباحثين لعدد من الحصص، وكنّ أكثر تعاوناً ومشاركةً في الحصص من الذكور، وربما أدى ذلك إلى أن يكون تحصيلهن أفضل. وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراسات عدة منها (الحايك، ٢٠٠٤؛ صبح والعجلوني، ٢٠٠٣؛ هيدموس، ٢٠٠١؛ جبيلي، ١٩٩٩)، التي دلت على عدم وجود فرق ذى دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يمكن أن يُعزى إلى تفاعل أسلوب التدريس والجنس.

التوصيات

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة، والتي أشارت إلى ظهور فروق دالة إحصائياً في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات ولصالح إستراتيجية التدريس القائمة على استخدام المنهاج المحوسب مقارنة بإستراتيجية التدريس القائمة على المنهاج نفسه غير المحوسب، وإلى الزيارات الميدانية المتعددة للمدارس خلال القيام بالدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

١. إجراء دراسات مشابهة على جميع محتويات (وحدات) منهاج الرياضيات المحوسب للتأكد من درجة تأثيرها على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات وعلى عينات مختلفة.

٢. عدم التسرع في تعميم منهاج الرياضيات المحوسب حتى يتم التأكد من إعداد الكوادر البشرية القادرة على تنفيذ المنهاج وتوفير ما يلزم من تجهيزات تكنولوجية وغيرها للبنية التحتية لتحقيق هذا الغرض وإلّا تبقى العملية نوعاً من الدعاية.

المراجع

أبو يونس، إلياس (١٩٩٦). **فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة الفراغية ـ دراسة تجريبية في الصف الثاني ثانوي العلمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

الكسندر، ديفيد، وبارك، هيلين، وأبو موسى، مفيد (٢٠٠٤). **دليل المدربين لبرنامج التطوير المهني المتعلق بمنهاج الرياضيات المحوسب**. عمان: معهد سيسكو للتعليم.

برقاوي، مها برهان (٢٠٠٤). **أثر برمجية تعليمية محوسبة في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

برهوم، وليد (٢٠٠٢). **أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة علوم الأرض والبيئة واتجاهاتهم نحوه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

جرادات، عزت (١٩٩١). ت**قييم تجربة إدخال الحاسوب التعليمي في الأردن - دراسة ميدانية تقيمية**. وزارة التربية والتعليم: الأردن.

جبيلي، ابراهيم (١٩٩٩). **اثر استخدام الحاسوب التعليمي على التحصيل المباشر والمؤجل عند طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الحايك، صادق (٢٠٠٤). أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية مساعدة على اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو الحاسوب. **مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣١** (٢)، ٢٥٤– ٢٦٣.

حمتيني، سناء (٢٠٠٢). **أثر استخدام برمجية تعليمية بمؤثرات صوتية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الفنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حمزة، محمد (٢٠٠١). **أثر استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة التحويلية على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

روبيكون (٢٠٠٥). **كتيب حول الرياضيات المحوسبة**. عمان،الأردن: وزارة التربية والتعليم.

الشريف، فاتنة (٢٠٠٢). **أثر استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة على التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات الصف الثامن واتجاهاتهن نحو التعلم بالحاسوب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد .

صبح، يوسف والعجلوني، خالد (٢٠٠٣). أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الحاسوب. **مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٠**(١)، ١٦٦–١٨٥.

طوقان، خالد (٢٠٠٣). **أثر الثورة المعلوماتية والاتصالية على العناصر التعليمية**. مسترجع من موقع: http://www.moe.gov.jo.

العجلوني، خالد (٢٠٠١). استخدام الحاسوب في تدريس مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة عمان. **مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٨** (١)، ٨٥–١٠١.

عماد الدين، منى (٢٠٠٤). دور النظام التربوي في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي. **رسالة المعلم ٤٣** (١)، ٢٢–٢٧.

عياصرة، أحمد وحسن، عدنان ومراد، هاني (٢٠٠٢). حوسبة التعليم في المملكة. **رسالة المعلم**، **٤١** (١)، ١٨ – ٢١.

القداح، محمد؛ وأبو عطية، سميرة؛ والعابدي، نسرين؛ وحمام، خالد (٢٠٠٢). حوسبة التعليم. **رسالة المعلم**، **٤١**(١)، ١٢–١٦.

كارنوي، مارتن وديلي، هيو ولووب، ليزا (١٩٩٦). **التربية والكمبيوتر رؤية وواقع**، (ترجمة حسين حمدي الطوبجي) تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

محمد، صلاح (٢٠٠٠). **أثر استخدام الحاسوب في تدريس الأحياء لطلبة الصف العاشر الأساسي على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الحاسوب**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان .

هيدموس، ياسر (٢٠٠١). **أثر استخدام الحاسوب كأداة مساعدة في التعليم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الفيزياء واتجاهاتهم نحو استخدامه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين .

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٢). فلسفة التطوير التربوي واتجاهاته. **رسالة المعلم**، **٣٣**(٢)، ٦–٣٠.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). **منشور حول المبادرة بتطبيق المبادرة التعليمية الأردنية**. عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

Almeqdadi, F. (2005). The effect of using the geometer's sketchpad (GSP) on Jordanian student's understanding some geometrical concepts. **International Journal for Mathematics Teaching and Learning**, **26**(2). Retrieved May 4th, 2005, from http://www.ijmtl.org.

Gulek, J, & Demirtas, H. (2005). Learning with technology: The impact of laptop use on students achievement. **Journal of Technology Learning and Assessment. 3** (2), Retrieved on Gune 12th ,2005. from http://www.jtla.org.

Martindale, T., Pearson, C., Curda, L., & Pilcher, J. (2005). Effect of an online instructional application on reading and mathematics standarized test scores. **Journal of Research on Technology in Education, 37** (4). Retrieved June 10 th , 2005, from http://www.jrte.org.

NCTM (1990). **Teaching and learning mathematics in the 1990's: Year Book 1990.** Reston, Virginia: NCTM

Rinaldi, I. (1997). A study of the effect of computer- assisted instruction & teacher instruction on achievement in mathematics. **Dissertation Abstract International (DAI)**, MAI **35** (5), P1124 .

UNICCO (1992). **Studies in mathematics education – moving into the twenty first centuries**, Vol. 8. France: UNICCO.

VanEck, R., & Dempsy, J. (2002). The effect of competition and contextualized advisement on the transfer of mathematics skills in a computer-based instructional simulation game. **Educational Technology Research and Development, 50** (3),23 – 41.

Wang, P., Cheng, W., Wang,W., & Hung ,P. (2002). **An elementary school mathematics dynamic learning system and its effects**. Proceedings of the International Conference on Computers in Education, hosted by college of business, Massey University, Auckland, Newzeland. Retrieved Feb 6th, 2005, from http://www.ma.ks.edu.tw.

Yo-Ku, H. (2004). **The effect of using personalized computer-based instruction in mathematics learning**. Paper presented at the National Educational Computing Conference, June 2004, New Orleans. Retrieved March 4th , 2005, from http://www.unco.edu.

115
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في إثراء برنامج التدريب الميداني، وحل بعض مشكلاته، وتنمية الاتجاه نحوه لدى الطالبات بجامعة طيبة

د. محاسن إبراهيم شمو
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة

فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في إثراء برنامج التدريب الميداني، وحل بعض مشكلاته، وتنمية الاتجاه نحوه لدى الطالبات بجامعة طيبة

د. محاسن إبراهيم شمو
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية خدمة البريد الإلكتروني E-Mail في إثراء برنامج التدريب الميداني، وحل بعض مشكلاته، وتنمية الاتجاه نحوه لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة. واشتملت عينة الدراسة على (٤٥) طالبة معلمة من جميع التخصصات الخمسة بالكلية وهي العلوم الاجتماعية، واللغة الإنجليزية، والتربية الأسرية، واللغة العربية، والدراسات الإسلامية. وشملت الأدوات استبانة تضمنت (٥٢) فقرة، ومقابلة شخصية شبه مفتوحة.

وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في إثراء البرنامج بإمداد العينة بنصوص في موضوعات أساسية في التدريب الميداني كإدارة الصف وصياغة الأهداف، وحل كثير من المشكلات والاستفسارات التي طرحتها الطالبات المعلمات، ومن أبرزها مشكلة تنوع أساليب التدريس، والتعاون مع مديرة المدرسة ومعلماتها، و وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني. كما بينت النتائج فاعلية هذه الخدمة في تغيير النمط التقليدي لهذا البرنامج، والتواصل والتفاعل المستمر بين الطالبات المعلمات والمسئولين بالكلية، وخصوصية الاتصال، وارتياح العينة للتجربة، وحماسهن لتطويرها بالكلية وتشجيعهن لتعميمها.

وأوصت الدراسة بتصميم موقع خاص بهذه الخدمة واعتماده كوحدة دراسية ضمن برنامج التربية الميدانية بالكلية، على أن تُقدم هذه الخدمة مجانياً لجميع الطالبات المعلمات، وإشراك جميع الجهات الداخلة في البرنامج.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، البريد الإلكتروني، التدريب الميداني، مشكلات، الاتجاه.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٢/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٣/٢٣م

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

The Effectiveness of E-Mail Service on Enrichment of Field Training Program, Solving Some of its Problems, and Developing Attitude Towards it for Females' Students in Taibah University

Dr. Mahasin Ibrahim Shommo
Faculty of Education & Human Sciences
Taibah University

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of E-Mail service on enrichment of field training program, solving some of its problems, and developing attitude towards it for female student-teachers in the Faculty of Education & Human Sciences FEHS in Taibah University. The sample consisted of 45 female student teachers who represented the five specialties in the FEHS which include Social Sciences, English language, Family Education, Arabic Language and Islamic Studies. The instruments included questionnaire and an interview both designed by the researcher.

The results explained the effectiveness of E-Mail service on enrichment of the training program by providing the sample with topics essential to this training, such as classroom management, writing objectives. Also, the service was effective in: solving problems, such as the issues of using variety of teaching methods; cooperation with teachers and head teachers; responding to enquiries that provided by the sample; and developing positive attitudes toward using the E mail service in the field training program in the future. Moreover, the results revealed the effectiveness of E mail service in: changing the traditional phase of the field training program in the FEHS; providing continuous communication between student teachers and the officials responsible of the training program in the FEHS; and allowing privacy in communication. In addition, the results showed the sample's convenience to the experiment of the study, their great intention to develop it, and their encouragement to generalize it.

The study recommended establishment of a special web site for field training that provides free E-mail service and approve it as a study unit within the field training program in the FEHS. Also, it recommended the participation of all who involved in the program in this site. The researcher suggested a similar study to be conducted within the in-service teachers' training programs.

Key words: effectiveness, e-mail, field training, problems, attitude.

فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في إثراء برنامج التدريب الميداني، وحل بعض مشكلاته، وتنمية الاتجاه نحوه لدى الطالبات بجامعة طيبة

د. محاسن إبراهيم شمو
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة

المقدمة

يشهد منتصف العقد الثاني من الألفية الثالثة إقبالاً ملحوظاً على التدريب الإلكتروني من خلال الإنترنت، فالمطَّلِع على تقدم التقنيات المعاصرة يُلاحظ أن التطور الممتد والمستمر في شبكة الإنترنت على الصعيدين التقني والخدمي شجع ظهور كثيرٍ من التطبيقات التدريبية والتعليمية والمهنية والتجارية التي تقدم من خلال هذه الشبكة. ويستخدم التدريب من خلال الإنترنت الوسائط الإلكترونية الحاسوبية في عملية نقل وإيصال المعلومات للمتدرب. ومن أبرز هذه الوسائط وأكثرها استخداماً البريد الإلكتروني الذي يسهم في نقل الخبرات التربوية، وتمكين المعلمين والمدربين والمشرفين وجميع المهتمين بالشأن التربوي من تبادل الآراء والمناقشة والاستشارات عبر موقع محدد يجمعهم رغم بعد المسافات (لال والجندي، ٢٠٠٥). فقد أصبح البريد الإلكتروني منهجاً وأسلوب تواصل رئيس بين البشر على مستوى الأفراد والمؤسسات، كما أصبح توظيف خدمات الإنترنت معياراً للتقدم والتميز، ومقوماً للتطور النوعي في مجال التدريب (السيد، ٢٠٠٤).

وقد زاد الاهتمام بالتدريب الإلكتروني بشكلٍ خاصٍ في الآونة الأخيرة، حيث إن العاملين بالمؤسسات المختلفة وجدوا أنهم أمام تحدٍ حقيقيٍ بسبب ضرورة تطوير خبراتهم ومهاراتهم ومعلوماتهم، وهم على رأس العمل، وقد كانت خدمة البريد الإلكتروني من بين الأدوات الرئيسة لإنجاح هذا التدريب كما أشار راجاشنجهام (Rajashingham, 2005). وقد نجم عن هذا التوجه الاهتمام بتأسيس التدريب الإلكتروني في برامج إعداد المعلمين، حيث أوضح السيد (٢٠٠٤) أن التخطيط الفعَّال لهذا التدريب ينبغي أن يقوم على النظرية البنائية Constructivist Theory التي يتم فيها تطوير الخبرات والمعارف بتنشيط الطلاب المعلمين عن طريق مشاركتهم بشكلٍ أساس، مما يتيح لهم الفرصة للتفاعل والحوار. وفي ذات الإطار أوضح ونق وآخرون (Wong, et al, 2006) الدور الحيوي للبريد الإلكتروني في برامج تدريب المعلمين، كما أوضح أن المدرِب الذي يشرف على برامج التدريب الإلكتروني

للمعلمين لابد أن ينمي في نفسه سلسلة من القدرات. وأشار إلى أن هذه القدرات تنقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي:

١– قدرات مهنية (Professional): وتتمثل في معرفة المدرِب بالمحتوى، والأنشطة، وطرق وأساليب التدريس، والتخطيط للتدريس، والمواد، والوسائل.

٢– قدرات فنية (Technical): تتمثل في أن يكون لدى المدرِب مهارات أساسية تمكنه من أداء مهمته في التدريب الإلكتروني بطريقة مناسبة وصحيحة.

٣– قدرات شخصية Personal: وهي قدرات ترتبط بشخصية المدرِب كالقدرة على التفاعل مع المتدربين (الطلاب)، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ورحابة الصدر في تقبل الاستفسارات والمواقف Receptive Capacity.

من ناحيةٍ أُخرى اتفقت نتائج دراسات جرى وآخرين (Gray et al., 2004)؛ وإيسنبرج (Eisenberg, 2005)؛ وكابيرو (Cabero, 2006)، على ضرورة إثراء برامج التدريب الإلكتروني، كما أكدَّت هذه الدراسات أهمية الدور غير التقليدي الذي ينبغي أن يقوم به المشرف على برامج هذا التدريب بالنسبة للمعلمين والذي يشمل الآتي:

أ– دور المشرف بوصفه مدرِبا (Coach): ويقوم دوره على ملاحظة أداء الطالب المعلم وتشجيعه على التفاعل، وتشخيص أخطائه ومعالجتها؛ وتقديم التوجيهات والتغذية الراجعة له؛ وتحريك دافعية التعلم لديه، ومساعدته في تنظيم أدائه، وإمداده بنصوص ومواد داعمة للتدريب، وتعريضه لنماذج ومواقف تدريبية بغرض نزع الخوف والاضطراًب والقلق.

ب– دور المشرف بوصفه مساعداً (Facilitator): وفيه يقدم للمتدرِب التسهيلات والأنشطة الفنية Technical؛ والتدريسية Pedagogical؛ والإدارية Managerial؛ والاجتماعية Social بالقدر الذي يمكِّنه من التواصل بثقة تامة مع أساتذته المدربين من ناحية ، ومع زملائه المتدربين من ناحية أُخرى.

ج– دور المشرفً بوصفه مرشداً ومنظما (Monitor): وفيه يقدم للمتدرب الإرشادات والتوجيهات من خلال نماذجَ سلوكيةَ ومعرفية، كما يقدم له الإرشاد الأكاديمي اللازم، والاستشارات والنصائح اللازمة باستخدام خدمات الإنترنت والبريد الإلكتروني.

أن برنامج التدريب الميداني بكلية التربية والعلوم الإنسانية من البرامج الرائدة، ويمكن تلخيصه في النقاط الآتية:

– تمتد فترة التدريب الميداني لفصل دراسي واحد فقط خلال السنوات الأربع للدراسة بالكلية، حيث يبدأ البرنامج ببداية الفصل الدراسي الأخير (المستوى الثامن) وينتهي بنهايته (لائحة التربية العملية لكلية التربية والعلوم الإنسانية، ١٤١٦هـ).

– تقوم المشرفة على وحدة التربية العملية بالكلية بتنسيق البرنامج مع مكتب الإشراف التربوي والكلية، وتأمين مدارس ومشرفات لجميع المتدربات.

– تشرف المشرفة على وحدة التربية العملية بالكلية إشرافاً عاماً على جميع المدارس من خلال الزيارات الميدانية التي تقوم بها لتفقد أوضاع المتدربات بمدارس التطبيق في كل فصل.
– تشمل المشرفات المتخصصات على الطالبات المعلمات بعض عضوات هيئة التدريس من قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية، ومشرفات من مكتب الإشراف التربوي، ومشرفات متعاونات يتم تدريبهن في الكلية للقيام بمهمة الإشراف في التخصصات المختلفة.
– تستمر أيام التدريب لمدة أربعة أيام من السبت إلى الثلاثاء.
– تراجع الطالبات المعلمات وحدة التربية العملية وأساتذتهن في المناهج وطرق التدريس من خلال دراسة مقرر طرق التدريس في التخصص فقط في أيام الأربعاء لمناقشة مشكلاتهن في التدريب الميداني.

ويمكن إيجاز مشكلات برنامج التدريب الميداني في النقاط الآتية:
– إلزام الطالبات المعلمات بدوام المدرسة كاملاً ولمدة أربعة أيام متصلة في الأسبوع في فترة التدريب.
– كثرة أعباء الطالبات المعلمات في المدرسة والتي تشمل التدريس (٨–١٢ حصة في الأسبوع)، وحصص الانتظار، وتحضير وتصحيح الاختبارات، والمشاركة في اللجان، والأنشطة المدرسية، والجمعيات، وبرامج الإذاعة المدرسية، وبعض الأعباء الإدارية.
– مواجهة الطالبات المعلمات ببعض المشكلات التي تحتاج إلى الاستفسارات والاستشارات السريعة. فقد أوضحت دراسة شمو (٢٠٠١م) أن من أبرز هذه المشكلات إدارة الصف، والتعارض في تخطيط الدروس، ومواجهة المسئوليات، والتعامل مع الإدارة، وبعض المشكلات التخصصية، ووجود اتجاهات سلبية لدى الطالبات المعلمات نحو برنامج التدريب الميداني.
– ضيق زمن الطالبات المعلمات للرجوع إلى الكلية لحل مشكلاتهن أثناء أو بعد دوام المدرسة.
– عدم توافر وسائل اتصال مجاني للطالبات المعلمات بين المدرسة ووحدة التربية العملية، وبالتالي تجد هؤلاء الطالبات صعوبة في حل مشكلاتهن أو استفساراتهن خلال أيام التدريب.
– إرجاء المشكلات إلى أيام الأربعاء لحلها مع وحدة التربية العملية وأساتذة المناهج وطرق التدريس يؤدي إلى تفاقمها وتعقيدها في معظم الأحيان.
– افتقار البرنامج لتقنيات الاتصال المعاصرة والتي يمكن أن تسهم إسهاماً إيجابياً في حلها.

وفي هذا السياق يؤكد استقراء الأدبيات المعاصرة أن خدمة البريد الإلكتروني التي تقدمها تقنية الإنترنت عامل مهم غير مسبوق في تغيير الطرق والأساليب التقليدية في تدريب المعلمين، فقد أوضح الموسى (٢٠٠٤) أن تميز خدمة البريد الإلكتروني يُعزى لعدة أسباب منها: سرعة وصول الرسالة، وقراءة المستخدم للرسالة في الوقت الذي يكون مهيئاً لها،

وعدم وجود وسيط بين المرسل والمستقبل، وقصر المدة بين الإرسال والتسلم والرد، وإمكانية ربط ملفات إضافية بالبريد الإلكتروني، وإمكانية إرسال عدة رسائل إلى جهات مختلفة في نفس الوقت، وانخفاض التكلفة. كما أوضحت نتائج دراسة إنتونادو (Entonado, 2006) أن البريد الإلكتروني هو أبرز أدوات الاتصال غير المتزامن Asynochorous، وأنه معيار أساسي للتدريب من خلال الإنترنت، كما أنه أكثر خدمات الإنترنت كفاءةً في تدريب المعلمين.

وفي سياق تفعيل خدمة البريد الإلكتروني أجرت جاد (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تعرف مدى الضعف في مستوى الثقافة الأسرية لدى الطالبات المعلمات بشعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، كما هدفت إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية الثقافة الأسرية يبث من خلال موقع على شبكة الإنترنت. وشملت العينة ٦٠ من هؤلاء الطالبات المعلمات. وتم استخدام مقياس الثقافة الأسرية والذي تضمن جميع فروع التربية الأسرية والموقع الذي صممته الباحثة والذي تم من خلاله بث البرنامج، حيث استخدم البريد الإلكتروني بوصفه أداة رئيسة في التواصل بين الباحثة والطالبات المعلمات عينة الدراسة. وأسفرت النتائج عن فاعلية استخدام البريد الإلكتروني في التواصل والاستفسار بين الباحثة وأفراد العينة. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمات الأساسي في ضوء متطلبات التقدم العلمي والتقني المعاصر وبخاصة تقنية الإنترنت.

وهدفت دراسة عبد الله (٢٠٠٥) إلى الكشف عن استخدامات الإنترنت و مدى الإشباع عن هذه الاستخدامات لدى الطلاب العرب الذين يدرسون في مصر. وشملت العينة ٥٠٢ من الطلاب والطالبات من كافة الدول التي تنتمي إلى جامعة الدول العربية الذين يدرسون في الجامعة الأمريكية بالقاهرة. وقد تم استخدام البريد الإلكتروني بوصفه أداة أساسية في التواصل بين الباحثة وأفراد العينة، فقد إن هذه الخدمة متوافرة مجاناً لجميع الطلاب بالجامعة. وأظهرت النتائج فاعلية البريد الإلكتروني في الاتصال، كما أشارت إلى الحاجة إلى مزيد من البحث العلمي في مجال الإنترنت وأثره في الحياة بالدول العربية حيث أضحت هذه التقنية نافذة مفتوحة للعالم على العالم، مما يحتم تطوير استخدامها.

أما ريبمان وآخرون (Repman et.el, 2004) فقد أجروا دراسة بجامعة جورجيا الجنوبية بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف مسح وتحليل للدراسات التي أُجريت في مجال استخدام أدوات الاتصال الإلكتروني في تدريب المعلمين على الخط On-Line، كما هدفت الدراسة إلى تحديد ومناقشة القضايا المتعلقة بهذه الأدوات. وكان من أبرز النتائج تصنيف أدوات الاتصال إلى تلك التي تستخدم الاتصال من طرف واحد One- way communication ومن أبرزها خدمة البريد الإلكتروني الذي يقوم بتوزيع المعلومات في وقت قياسي. وأشارت النتائج إلى تميز الاتصال الإلكتروني وإسهامه في تعزيز تنمية مهارات التفكير العليا Higher Order Thinking لدى المعلمين المتدربين.

وهدفت دراسة أنتونادو ودايز (Entonado & Diaz, 2006) إلى تحديد الطرق والأدوات الفعَّالة التي تستخدم في التدريب الإلكتروني للمعلمين بجامعة اكستريمادورا Extremadura Universidad الأسبانية. وشملت عينة الدراسة (١٢) مدرباً و(٣٤٢) طالباً معلماً. وتضمنت الدراسة خمسة جوانب يتم من خلالها التدريب الإلكتروني للطلاب المعلمين شملت المحتوى النظري، والأنشطة، وآلية التفاعل، وأدوات الاتصال، والتصميم. واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات لجمع المعلومات شملت استبانة، ومقابلة شبه مفتوحة، ومجموعة التركيز. وأوضحت النتائج أن البريد الإلكتروني E-mail كان أكثر أدوات الاتصال كفاءةً في تدريب المعلمين إلكترونياً، كما أنه الأسلوب المثالي في طرح الأسئلة والأجوبة.

وأجرت طه (٢٠٠٧) دراسة تجريبية هدفت إلى تقويم برنامج مقترح لتدريب معلمات التربية الأسرية على إستراتيجية البيان العملي من خلال الإنترنت. وشملت الدراسة عينة قصدية بلغت ٣٠ معلمة بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. وتكونت أدوات الدراسة التي صممتها الباحثة من موقع إلكتروني لتدريب المعلمات واستبانة إلكترونية لتعرف آراء واتجاهات المعلمات، كما تضمنت الدراسة بعض خدمات الإنترنت ومنها خدمة البريد الإلكتروني الذي استُخدمت بكثافة في التعميمات وإرسال الرسائل والرد على الاستفسارات. وأوضحت النتائج فاعلِية تدريب المعلمات من خلال الإنترنت، وفوائد هذا التدريب في حل مشكلات الزمان والمكان، وقلة التكلفة المادية، وسهولة الاستخدام، وتعدد أساليب التغذية الراجعة، وتطوير مهارات استخدام الإنترنت.

ويُلاحَظ أنه بالرغم من النجاحات التي حققتها ثورة الإنترنت، فإن توظيفها في التدريب الأساسي للمعلمين لا يزال ضعيفاً بصفة عامة في الدول العربية. وفي ذات السياق أشارت دراسة لينتل (Lentell, 2003) أنه بالرغم من توافر الخدمات، والمصادر، والوسائل، والمواد في مجال التدريب الإلكتروني، فإن هناك شحاً في البحث العلمي التجريبي في جانب برامج تدريب المعلمين، والمدربِين، والمشرفين على برامج هذا التعليم. وعليه، أضحى البحث العلمي التجريبي في توظيف خدمات الإنترنت في مجال تدريب وتعليم المعلمين أمراً حتمياً.

مشكلة الدراسة

من خلال تجربة الباحثة في الإشراف العام على وحدة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة لعدة سنوات، وقيامها بتدريس مقررات المناهج وطرق التدريس، والإشراف على الطالبات المعلمات أثناء فترة التدريب الميداني لاحظت الآتي:

١- تواجه الطالبات المعلمات أثناء التدريب الميداني مشكلات متعددة، يحتاج الكثير منها إلى حلولٍ فورية. وحيث إن نظام التدريب الميداني بكلية التربية والعلوم الإنسانية يمتد فيه دوام المتدربات من يوم السبت إلى يوم الثلاثاء، فليس للطالبات المعلمات فرصة للقاء أساتذتهن

بالكلية للمساعدة سوى يوم الأربعاء، كما وأن هناك صعوبات أيضاً في الرجوع إلى وحدة التربية العملية للاستفسارات وحل المشكلات أثناء الدوام المدرسي. ونتيجةً لذلك تتفاقم المشكلات أحياناً إلى درجة يستعصى حلها، أو يبدأ الحل بعد فوات الأوان.

٢- إنَّ طبيعة التدريب الميداني يحتاج إلى إشراف ومتابعة حثيثة وتواصل مستمر من قبل الكلية، خاصةً وأن هذا التدريب يُعد أول تدريب أساسي بالنسبة للطالبات المعلمات. ونظراً لأن هؤلاء الطالبات لا تلتقين بأساتذتهن بالكلية سوى في يوم واحد في الأسبوع من خلال محاضرات طرق التدريس طوال فترة التدريب والتي تمتد إلى فصل دراسي كامل، يصبح لزاماً على القائمين على برامج التدريب الميداني بالكلية البحث عن وسائط أخرى للاتصال والتواصل تكفل للطالبات المعلمات الرد على الاستفسارات والاستشارات، وحل المشكلات، وتذليل الصعوبات التي تواجههن بطريقة سريعة.

٣- على الرغم من تنامي الاهتمام العالمي بتطور تقنيات الاتصال وعلى رأسها تقنية الإنترنت، والنجاحات الهائلة التي حققتها هذه التقنيات في شتى المجالات، وضرورة توظيفها في العملية التربوية، لا يزال تطويع هذه التقنيات في برنامج التدريب الميداني بالكلية ضعيفاً.

٤- إن النجاح الكبير الذي حققته خدمة البريد الإلكتروني والنقلة النوعية التي أحدثتها هذه الخدمة في مجال الاتصال تُعد حافزاً لتوظيفها في برامج التدريب الميداني في أنظمة تدريب المعلمين العربية.

عطفاً على ما سبق وتأسيساً عليه تبرز ضرورة البحث عن قناة اتصال مفتوحة بين الطالبات المعلمات والكلية أثناء فترة التدريب الميداني. وعليه، رأت الباحثة (المشرفة على وحدة التربية العملية بالكلية) تطويع خدمة البريد الإلكتروني في محاولة لحل مشكلة الاتصال والتواصل المزمع. ويُعزى اختيار البريد الإلكتروني في هذه الدراسة لما لها من مزايا تتمثل في أنها أداةٌ تتيح الاتصال السريع، والحوار، وتبادل الرسائل، وإرسال المعلومات، والتعليمات، والإرشادات بسهولة ويسر وبتكلفة قليلة ومع عدد كبير من الأفراد، وعدم التقيد بحواجز زمنية ومكانية في الاتصال (الموسى، ٢٠٠٣). كما أن هذه الخدمة تتميز بأنها تناسب طبيعة التدريب الميداني الذي يحتاج إلى الاستشارات والاستفسارات والتواصل المستمر مع الطالبات المعلمات وهن خارج الكلية، كما تناسب ظروف هؤلاء الطالبات اللاتي قد يصعب أو يتعذر عليهن التنقل من المدرسة إلى الكلية أو مكتب الإشراف التربوي لحل مشكلاتهن أثناء الدوام المدرسي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البريد الإلكتروني في إثراء وحل بعض مشكلات برنامج التدريب الميداني وتنمية الاتجاه نحوه لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم

الإنسانية بجامعة طيبة . وينبثق من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:
١– تعرف آراء الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة حول النصوص الإثرائية المرسلة بالبريد الإلكتروني خلال فترة التدريب الميداني.
٢– تعرف آراء الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة حول فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في حل بعض مشكلات التدريب الميداني.
٣– تعرف اتجاهات الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:
١– ما آراء الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة حول النصوص الإثرائية المرسلة بالبريد الإلكتروني خلال فترة التدريب الميداني.
٢– ما آراء الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة حول فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في حل بعض مشكلات التدريب الميداني؟
٣– ما اتجاهات الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:
١– الكشف عن فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في إثراء وحل بعض مشكلات التدريب الميداني بطريقة تجريبية، والاستفادة من النتائج في تطوير برامج التدريب الميداني بكليات التربية بالمملكة.
٢– الكشف عن فاعلية استخدام خدمة البريد الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحوه في التدريب الميداني.
٣– الحاجة الملحة إلى نظام دقيق للاتصال والتواصل في برامج التدريب الميداني للطلاب المعلمين والتي تعاني منها أنظمة التعليم العربية ومن بينها المملكة العربية السعودية، والدعوة إلى البحث عن مخارج Exits لحل هذه المشكلات بتوظيف التقنيات المعاصرة المناسبة.
٤– حث القائمين على برامج التدريب الميداني بالمملكة العربية السعودية بالخروج ببرامج التدريب الميداني من النمط التقليدي بتوظيف خدمة البريد الإلكتروني بالاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
٥– تدخل هذه الدراسة في إطار أهمية البحث العلمي في مجال تدريب المعلمين باستغلال

التقنيات المعاصرة والذي يمكن أن تستخدم نتائجه في مزيد من التطوير والتحسين في المستقبل.

٦- تبرز أهمية الدراسة في أنها من الدراسات العربية الأولى من نوعها والنادرة في مجال توظيف خدمة البريد الإلكتروني في التدريب الميداني.

٧- تقدم الدراسة بعض التوصيات والمقترحات لتطوير برامج التدريب الميداني بتوظيف خدمة البريد الإلكتروني والتي يمكن أن تستفيد منها كليات التربية بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة وفقاً للمحددات التالية:

١- اقتصرت الدراسة على كلية التربية والعلوم الإنسانية فقط بجامعة طيبة بالمدينة المنورة.

٢- امتدت تجربة الدراسة خلال فترة التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٧هـ.

٣- شملت المواد التي قُدمت للمتدربات من خلال خدمة البريد الإلكتروني الآتي:

أ- بعض المشكلات التي تتعلق بالتدريب الميداني.

ب- نصوص إثرائية شملت ١٣ محورا لموضوعات خاصة بالتدريب الميداني إضافةً إلى محور مفتوح.

ج- الإرشادات والتغذية الراجعة، والنصائح، والإعلانات، والردود على الأسئلة والاستفسارات.

٤- اقتصرت الدراسة على الطالبات المعلمات المتدربات في التربية الميدانية فقط بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة. وقد شملت هذه الفئة جميع التخصصات الخمسة بالكلية وهي: العلوم الاجتماعية، واللغة الإنجليزية، والتربية الأسرية، واللغة العربية، والدراسات الإسلامية.

مصطلحات الدراسة

فاعلية Effectiveness: الأثر الذي يحدثه استخدام خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني على متغيرات الدراسة، وهي النصوص الإثرائية، ومشكلات التدريب، واتجاهات الطالبات.

البريد الإلكتروني E-Mail: وسيلة لتبادل الرسائل والتغذية الراجعة، والنصوص، والإرشادات والإعلانات، والتواصل بين الباحثة والطالبات المعلمات من خلال الإنترنت.

إثراء Enrichment: جهد منظم تقوم به الباحثة بهدف إغناء برنامج التدريب الميداني الحالي من خلال استخدام خدمة البريد الإلكتروني بإمداد الطالبات المعلمات بالنصوص

الداعمة، والخبرات المساندة لهذا لبرنامج، وحل المشكلات، والرد على الاستفسارات، وتقديم النصح والتعليمات، والاستشارات فورياً، والتواصل مع هؤلاء الطالبات أثناء فترة التدريب، بحيث يؤثر ذلك إيجابياً على أدائهن وعطائهن في التربية الميدانية.

مشكلات Problems: صعوبات متنوعة تواجه الطالبات المعلمات أثناء فترة التدريب الميداني، وتحتاج فيها هؤلاء الطالبات إلى الرجوع إلى المسئولين عن البرنامج للاستفسار والاستشارة وحل هذه الصعوبات.

التدريب الميداني Field Training: جسر العبور الأول بين التدريب الأكاديمي والمهني، حيث تقوم الطالبات المعلمات بممارسة التدريس في الميدان الحقيقي في المدارس من خلال برنامج التربية الميدانية.

الاتجاه Attitude: التوجه الجديد للطالبات المعلمات الناتج عن مرروهن بتجربة استخدام خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي Quasi- Experimental Design الذي "يلائم طبيعة الظاهرة الإنسانية التي تمتاز بتعقد المتغيرات المؤثرة عليها". وقد تم اختيار هذا المنهج في ضوء الأساسيات التي أوضحها جون بيست (Best, 1984) في هذا التصميم ومنها:

١- اختيار عينة مقصودة، حيث تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة بشرط أن تشمل جميع الطالبات اللاتي تمتلكن أجهزة الحاسب الآلي، ولهن خبرة في استخدام البريد الإلكتروني ولديهن حساب وعناوين إيميل E. Mail.

٢- إجراء المعالجة (Treatment) ثم قياس الأثر، حيث طُبقت تجربة خدمة البريد الإلكتروني على العينة، واستمرت هذه المعالجة لمدة فصل دراسي كامل، ثم بعد ذلك تم قياس الأثر.

٣- عدم وجود مجموعة ضابطة، حيث إن هذه الدراسة شملت فقط المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة قصدية شملت جميع طالبات التربية الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٧هـ واللاتي تمتلكن أجهزة حاسوب شخصية (PC) ولديهن الخبرة في استخدام البريد الإلكتروني ولهن حساب لهذه الخدمة، وعددهن ٤٥ طالبة. وتمثل هذه العينة طالبات من جميع التخصصات وهي: العلوم الاجتماعية (١٦ طالبة)؛ واللغة الإنجليزية (١٤ طالبة)؛ التربية الأسرية (١٠طالبات)؛ واللغة العربية (٣ طالبات) الدراسات الإسلامية (طالبتان).

أدوات الدراسة

أولاً: الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى الكشف عن آراء الطالبات المعلمات حول فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في إثراء وحل بعض مشكلات التدريب الميداني وتنمية الاتجاه نحوه من خلال ثلاثة محاور هي:

١) محور النصوص الإثرائية التي تم إرسالها للطالبات المعلمات أثناء فترة التدريب الميداني.

٢) محور المشكلات التي طرحت من قبل الطالبات أثناء فترة التدريب الميداني.

٣) محور اتجاه الطالبات المعلمات نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني في التدريب الميداني.

صدق الاستبانة

أولاً: الصدق الإحصائي: ولحساب صدق محتوى الاستبانة إحصائياً تم إجراء اختبار بيرسون لعلاقة الترابط بين محاور الاستبانة حيث جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
علاقة الترابط بين محاور الاستبانة

محاور الاستبانة	النصوص الإثرائية	مشكلات التدريب الميداني	الاتجاه نحو استخدام البريد الإلكتروني في التدريب الميداني
محور النصوص الإثرائية	---	٠,٣٣٦ *	٠,٢٧٩
محور مشكلات التدريب	٠,٣٣٦ *	---	٠,٢١٨
محور الاتجاه نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني في التدريب	٠,٢٧٩	٠,٢١٨	---

* = دالة عند مستوى ٠,٠٥

يوضح الجدول رقم (١) أن علاقة الارتباط بين محور النصوص الإثرائية ومحور مشكلات التدريب الميداني والتي قيمتها (٠,٣٣٦) تُعد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. ولا غرابة في ذلك، فإن محور النصوص الإثرائية قد تضمن معالجات كثيرة لمشكلات التدريب في التربية الميدانية، مما يشير إلى أن انتقاء النصوص كان دقيقاً في التماس كثيرٍ من المشكلات التي يمكن أن تقع.

أما علاقة الترابط بين محور النصوص الإثرائية ومحور الاتجاه (٠,٢٧٩) ، وكذلك بين محور المشكلات ومحور الاتجاه (٠,٢١٨) فقد كانت علاقة غير دالة إحصائياً. وتُفسر هاتان النتيجتان بأن محور الاتجاه قد تم إعداده لقياس جانب مختلف من برنامج التدريب الميداني، يتعلق باستقراء التوجه نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني في

المستقبل. وهذه النتائج تجعل الباحثة مطمئنة على صدق محتوى الأداة صدقاً إحصائياً.
ثانياً: الصدق التحكيمي: ولإجراء الصدق التحكيمي وُزعت الاستبانة على سبعة من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعلم، ومناهج وطرق تدريس كل من العلوم، واللغة العربية، والعلوم الاجتماعية، والرياضيات، والدراسات الإسلامية، واللغة الإنجليزية بجامعة طيبة. وطُلب منهم إبداء الرأي على المقياس والحكم على صدق الاستبانة من حيث: ارتباط كل عبارة بمحورها، وشمولية بنود كل محور للهدف الذي يقيسه، واقتراح عبارات بديلة للعبارات غير المناسبة أو غير المرتبطة بمحورها، وشمولية المحاور لتحقيق أهداف الدارسة، وصياغة الأسئلة من حيث وضوح العبارات والتعليمات.
وبعد إعادة الاستبانة أُجريت التعديلات المقترحة، حيث تكونت الاستبانة بشكلها النهائي من (٥٢) فقرة منها (١٩) فقرة في محور النصوص الإثرائية، و(١٤) فقرةفي محور مشكلات التدريب، و(١٩) بنداً أُخرى في محور الاتجاه نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني.

ثبات الاستبانة

ولحساب معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة الثلاثة. وبلغت قيم معاملات الثبات كما هو مبين في الجدول رقم (٢). وترى الباحثة أن القيم الموضحة بالجدول كافية لأغراض الدراسة.

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل معامل ألفا كورونباخ لحساب ثبات الاستبانة

المحور	النصوص الإثرائية	مشكلات التدريب الميداني	الاتجاه نحو استخدام البريد الإلكتروني في التدريب الميداني	الاستبانة كاملة
معامل الثبات	٠,٨٦١٤	٠,٧٩٨٩	٠,٨٦١٩	٠,٧٥٣٢

ثانياً: المقابلة

هدفت المقابلة إلى تعزيز محاور وفقرات الاستبانة بالكشف عن آراء أفراد العينة حول بعض الجوانب المتعلقة بتجربة الدراسة والتي شملت: أوجه الفائدة والسلبيات في تجربة استخدام خدمة البريد الإلكتروني في التدريب الميداني، وأهمية النصوص الإثراية، ومدى حاجة المتدربات إليها أثناء فترة التدريب، ومعوقات استخدام خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني، ومقترحات لتذليلها، وأثر استخدام خدمة البريد الإلكتروني في النمط التقليدي لبرنامج التربية الميدانية، ومقترحات المتدربات لتطوير توظيف خدمة البريد الإلكتروني في التربية الميدانية، واقتراح وسائل تقنية أُخرى يمكن أن تطور في برنامج التدريب الميداني في المستقبل.
وقد صممت الباحثة دليل مقابلة شبه محددة (Semi-structured) كما تم ضبط صدق

محتوى المقابلة بعرضها على نفس اللجنة التي قامت بتحكيم الاستبانة. وقد طُلب من هذه اللجنة مراجعة أسئلة المقابلة في ضوء الأهداف والمحاور المحددة، والتأكد من مدى تعزيز أسئلة المقابلة للاستبانة، وإجراء أي تعديلات أو إضافات أو مقترحات يرونها مناسبة. وقد قدمت لجنة التحكيم بعض التعديلات والمقترحات شملت إعادة صياغة (٣) عبارات وإضافة عبارتين. وانتهى الدليل ليشمل سبعة أسئلة رئيسة وأُخرى فرعية.

ولتكون عينة الدراسة ممثلة لكل التخصصات تم اختيار بعض المتدربات عشوائياً من التخصصات الخمسة، حيث بلغ العدد الكلي للعينة (١٨) طالبة معلمة. وللحصول على استجابات صادقة ودون أي تحيز Bias على آراء الطالبات قامت الباحثة بمناقشة وتدريب إحدى عضوات هيئة التدريس (تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) من قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة لإجراء المقابلة. وقد تم تفريغ الاستجابات حيث حُسبت لها التكرارات والنسب المئوية.

الصدق التحكيمي للنصوص الإثرائية

عُرضت النصوص الإثرائية التي صممتها الباحثة على نفس لجنة التحكيم حيث طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول: أهمية النص في التدريب الميداني، وشموليته، ووضوح أفكاره وبساطته، وحجمه بالنسبة لوقت المتدربة، والوقت المناسب لإرساله خلال فترة التدريب. كما طُلب منهم أي إضافة أو حذف أو تعديلات أُخرى يرونها مناسبة. وانتهى التحكيم لتشمل النصوص (١٣) نصاً هي: ١) الأنظمة واللوائح المدرسية ٢) المشاهدة الموجهة والتهيؤ للتدريس٣) توزيع المنهج والحصص ٤) الأهداف وتحضير الدروس ٥) المناهج ٦) طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية ٧) المبنى المدرسي كالمعامل والفصول ٨) الأجهزة والمعدات والأدوات والخامات؛ ٩) المديرة والمعلمات وأسرة المدرسة ١٠) إدارة الصف ١١) الاختبارات ورصد درجات طالبات المدرسة ١٢) الإشراف ١٣) الإعلانات والتعليمات. وقد تُرك محور مفتوح لأي موضوعات أُخرى. و لم يتعد حجم كل نص الصفحة الواحدة. وبهذا عدت الباحثة أن هذه النصوص صادقة صدقاً تحكيمياً. وعلى سبيل المثال فقد حُدد موضوع النص الأول في الأنظمة واللوائح المدرسية لأنها من الأمور التي تحتاجها الطالبة المعلمة بمجرد دخولها المدرسة.

خطوات التنفيذ

شملت الخطوات التي قامت بها الباحثة (المشرفة على برنامج التدريب الميداني بالكلية) لإجراء الدراسة الآتي:

١– اختيار عينة قصدية بلغت ٤٥ طالبة متدربة في التربية الميدانية من جميع التخصصات

وهي:اللغة العربية، والعلوم الاجتماعية، والتربية الأسرية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الإسلامية.

٢– الاجتماع بأفراد عينة الدراسة لشرح كيفية تطبيق تجربة الدراسة وآليتها والتي تتلخص في الآتي:

– توزيع بطاقات بعنوان البريد الإلكتروني للباحثة على العينة.

– طلب إرسال عناوين أفراد العينة للباحثة من خلال بريدها ليتم التسجيل في تجربة الدراسة.

– تصنيف الباحثة لعناوين المتدربات في مجموعات حسب التخصص.

– إرسال التعليمات والإعلانات المتجددة للمتدربات بالبريد الإلكتروني بشكلٍ منتظم.

– إرسال النصوص الإثرائية بالبريد الإلكتروني حسب الجدول الزمني المحدد.

٣– ترك الخدمة مفتوحة لكل أيام الأسبوع خلال فترة التدريب الميداني، والرد على رسائل المتدربات بأسرع فرصة ممكنة، حيث خُصصت ٣ ساعات في فترة المساء باعتبارها ساعات الذروة للرد الفوري على الرسائل، والسبب في ذلك أن هذه هي الساعات التي تمارس فيها الطالبات المعلمات تحضير الدروس والاستعداد للعمل لليوم التالي، وفي ذات الوقت تكون الباحثة قد انتهت من دوام عملها، وتفرغت كلياً لمواصلة تجربة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك كانت الباحثة تراجع الرسائل الواردة في بريدها الإلكتروني خلال ساعات أُخرى متفرقة خلال اليوم وترد عليها في وقتها.

٤– مراجعة تصنيف الرسائل الإلكترونية الواردة من الطالبات المعلمات بانتظام حسب المحاور المحددة، وذلك بكتابة رقم المحور الذي تدور حوله الرسالة فقط.

٥– حفظ الباحثة للرسائل المصنفة والردود في ملف خاص للرجوع إليها لأغراض البحث.

٦– تشجيع المتدربات على التواصل وحثهن علَى المداومة على قراءة البريد الذي يُرسل إليهن.

٧– التزام الباحثة بإرسال جميع التعليمات، والإعلانات والنصوص، ورسائل التذكير، حسب خطة التجربة المتفق عليها.

٨– التزام الباحثة التام بقراءة البريد الإلكتروني الوارد من الطالبات المعلمات وعدم إهماله والرد عليه.

٩– توزيع الاستبانة ثم جمعها من الطالبات المعلمات عينة الدراسة باستخدام خدمة البريد الإلكتروني بنهاية فترة التدريب.

١٠– إجراء المقابلة مع بعض أفراد العينة بواسطة إحدى عضوات هيئة التدريس – تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

١١– تحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها بواسطة الأداتين وعرضها ومناقشتها.

التحليل الإحصائي

لتحليل البيانات استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS Version 10 حيث أجريت العمليات الإحصائية التالية:

١- التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج المحورين الأول والثاني.

٢- التكرارات وقيم مربع كاي، والدلالة لنتائج المحور الثالث.

٣- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة حول تعليقاتهن على محاور الدراسة.

٤- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لأسئلة المقابلة.

تم جمع الاستبانات وترميزها ثم إدخالها في الحاسب الآلي على النحو الآتي:

١- بالنسبة للمحور الأول والخاص بالنصوص الإثرائية كانت قيم التدرج الخماسي هي: (استفادة كبيرة= ٥)، (استفادة متوسطة= ٤)، (لا أدري= ٣)، (لم استفد= ٢)، (لم استفد كثيراً= ١) (المتروك= ٠).

٢- بالنسبة للمحور الثاني الخاص بمشكلات التدريب الميداني كانت قيم التدرج الثلاثي هي:(مساعدة كبيرة= ٣)، (مساعدة محدودة= ٢)، (لم تساعدني أبداً= ١)، (المتروك= ٠)

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص سؤال الدراسة الأول على: ما آراء الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية حول النصوص الإثرائية المرسلة بالبريد الإلكتروني خلال فترة التدريب الميداني؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسب التكرار، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المحور كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات والرتبة لإجمالي آراء العينة إزاء النصوص الإثرائية التي أرسلت من خلال البريد الإلكتروني

البند	استفادة كبيرة ت (٪)	استفادة متوسطة ت (٪)	لا أدري ت (٪)	لم استفد ت (٪)	لم أستفِد كثيرا ت (٪)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢.الأساليب الفعَّالة لإدارة الصف	٣٥ (٧٧,٨٪)	١٠ (٢٢,٢٪)	ــــــ	ــــــ	ــــــ	٤,٧٨	٠,٤٢٠	١
١١. مفهوم التقويم	٢٧ (٦٠٪)	١٣ (٢٨,٩٪)	٣ (٦,٧٪)		١ (٢,٢٪)	٤,٧٨	٠,٨٢١	١
٦.صياغة الأهداف المعرفية	×٣٩ (٨٦,٧٪)	٤ (٨,٩٪)	ــــــ	ــــــ	٢ (٤,٤٪)	٤,٧٣	٠,٨٦٣	٢
٨- صياغة الأهداف الوجدانية	٣٤ (٧٥,٦٪)	١٠ (٢٢,٢٪)	ــــــ	ــــــ	١ (٢,٢٪)	٤,٦٩	٠,٧٠١	٣
١٧.أسئلة الاختيار من متعدد	٣٣ (٧٣,٣٪)	١٠ (٢٢,٢٪)	١ ٢,٢٪	١ (٢,٢٪)	ــــــ	٤,٦٧	٠,٦٤٠	٤

تابع الجدول رقم (٣)

البند	استفادة كبيرة ت (٪)	استفادة متوسطة ت (٪)	لا أدري ت (٪)	لم استفد ت (٪)	لم أستفد كثيراً ت (٪)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٦.أسئلة الصواب والخطأ	٢٩ (٦٤,٤٪)	١٤ (٣١,١٪)	١ (٢,٢٪)	١ (٢,٢٪)	———	٤,٥٨	٠,٦٥٧	٥
٥. مستويات الأهداف	٣٤ (٧٥,٦٪)	٧ (١٥,٦٪)	١ (٢,٢٪)	١ (٢,٢٪)	٢ (٤,٤٪)	٤,٥٥	٠,٩٩٠	٦
٧.صياغةالأهداف النفسحركية (المهارية)	٣٤ (٧٥,٦٪)	٧ (١٥,٦٪)	١ (٢,٢٪)	———	٣ (٦,٧٪)	٤,٥٣	١,٠٥٧	٧
١٩. أسئلة التكملة	٢٨ (٦٢,٢٪)	١٣ (٢٨,٩٪)	٢ (٤,٤٪)	١ (٢,٢٪)	١ (٢,٢٪)	٤,٤٧	٠,٨٦٩	٨
١٥. مفهوم الاختيارات الموضوعية	٢٦ (٥٧,٨٪)	١٦ (٣٥,٦٪)	١ (٢,٢٪)	٢ (٤,٤٪)	———	٤,٤٧	٠,٧٥٧	٨
١.أساليب الاهتمام باللوائح المدرسية	٢٦ (٥٧,٨٪)	١٦ (٣٥,٦٪)	١ (٢,٢٪)	———	٢ (٤,٤٪)	٤,٤٢	٠,٩١٧	٩
٣. الأساليب الفعَّالة لإعطاء التعليمات	٢٤ (٥٣,٣٪)	١٥ (٣٣,٣٪)	٤ (٨,٩٪)	١ (٢,٢٪)	———	٤,٤١	٠,٧٥٧	١٠
٤. كتابة خطة الدرس (تحضير الدرس)	٢٨ (٦٢,٢٪)	١٢ (٢٦,٧٪)	٢ (٤,٤٪)	٢ (٤,٤٪)	———	٤,٤١	١,٠٤١	١٠
١٠. وسائل لتعليم أنماط الطالبات المختلفة	٢٧ (٦٠٪)	١٢ (٢٦,٧٪)	٢ (٤,٤٪)	١ (٢,٢٪)	٢ (٤,٤٪)	٤,٣٩	١,٠١٦	١١
١٣.الأسئلة الشفوية	٣٠ (٦٦,٧٪)	١٠ (٢٢,٢٪)	———	٢ (٤,٤٪)	٣ (٦,٧٪)	٤,٣٨	١,١٥٤	١٢
١٤.أسئلة المقال	٢٧ (٦٠٪)	١٢ (٢٦,٧٪)	٢ (٤,٤٪)	٣ (٦,٧٪)	١ (٢,٢٪)	٤,٣٥	١,٠٠٣	١٣
١٨. أسئلة المطابقة	٢٧ (٦٠٪)	١١ (٢٤,٤٪)	٤ (٨,٩٪)	٢ (٤,٤٪)	١ (٢,٢٪)	٤,٣٥	٠,٩٨١	١٤
١٢. الملاحظة	٢٣ (٥١,١٪)	١٥ (٣٣,٣٪)	٤ (٨,٩٪)	٢ (٤,٤٪)	———	٤,٣٤	٠,٨٣٤	١٥
٩. أنماط التعلم	١٨ (٤٠٪)	١٦ (٣٥,٦٪)	٧ (١٥,٦٪)	١ (٢,٢٪)	٣ (٦,٧٪)	٤,٠٠	١,١٢٨	١٦

*= أعلى تكرار ونسبة استجابة في كافة عبارات الاستبانة

ويوضح الجدول رقم (٣) أن كافة النصوص الإثرائية التي تم إرسالها من خلال البريد الإلكتروني كانت مفيدة بالنسبة للطالبات المعلمات عامةً، حيث تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات بين ٤,٠٠– ٤,٧٨. وتعزز هذه النتيجة نتائج دراسات جرى وآخرين (Gray et al, 2004)؛ وإيسنبرج (Eisenberg, 2005)؛ وكابيرو (Cabero, 2006) والتي أكدَّت ضرورة إثراء برامج التدريب الإلكتروني بنصوص ومواد داعمة لمجال التدريب. ويبين الجدول أن مضمون الفقرة رقم (٢) "الأساليب الفعَّالة لإدارة الصف" قد حصل على أعلى قيمة للمتوسط الحسابي بلغت (٤,٧٨) وأقل قيمة للانحراف المعياري (٠,٤٢٠) لهذا المحور. وتميزت الإجابة لهذه الفقرة بأنها انحصرت بين الخيارين استفادة كبيرة (٧٧,٨٪) واستفادة متوسطة (٢٢,٢٪). وربما يُفسر ذلك بأن النص الإثرائي الذي أُرسل للطالبات المعلمات من خلال البريد الإلكتروني في موضوع "إدارة الصف" ربما كان كافياً للإجابة عن استفسارات هؤلاء الطالبات. كما يُفسر بحاجة الطالبات لهذا الموضوع. والدليل على ذلك أن هذه الفقرة حصلت على الرتبة الأولى في المحور. كذلك اشترك في نفس

قيمة المتوسط الحسابي (٤,٧٨) والرتبة الفقرة رقم (١١) وهو "مفهوم التقويم". وتشير هذه الإجابة إلى أن التقويم كان موضوعاً مهماً في إثراء برنامج التدريب الميداني.

وجاءت الفقرة رقم (٦) وهي "صياغة الأهداف المعرفية" في الرتبة الثانية، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغت قيمته (٤,٧٣). وقد تميزت هذه الفقرات بأنها حصلت أيضاً على أعلى تكرار بلغ (٣٩) ونسبة إجابة بلغت (٨٦,٧٪) في كافة فقرات الاستبانة. ويُشير هذا الاتفاق الكبير بين أفراد العينة إلى أن صياغة الأهداف المعرفية كانت من بين الأمور التي تحتاجها الطالبات المعلمات بدرجة كبيرة. ولا غرابة في ذلك فإن صياغة الأهداف عامةً تُعد مكوناً أساسياً في تحضير خطط الدروس اليومية. وعليه، فإن تفعيل خدمة البريد الإلكتروني بإمداد الطالبات المعلمات بهذا النوع من النصوص سيثري التدريب الميداني.من ناحية أُخرى جاءت الفقرة رقم (٩) وهو "أنماط التعلم" في الرتبة الأخيرة (١٦)، ويبدو أن مفاهيم أنماط التعلم وعلاقتها بالتدريب الميداني لم تكن واضحة وضوحاً كاملاً لدى بعض الطالبات المعلمات.وللإجابة عن السؤال المفتوح حول هذا المحور حُسبت التكرارات والنسب المئوية للاستجابات الموضحة في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح حول محور النصوص الإثرائية

ت	الاستجابة	التكرار ت =٤٥	النسبة المئوية
١	أفادت خدمة البريد الإلكتروني في إرسال النصوص الإثرائية والتي ساعدت في حل كثير من مشكلات التدريب وبخاصة تلك التي تتعلق بطالبات المدرسة	٢	٢٢,٢٪
٢	سهّلت خدمة البريد الإلكتروني نقل الاستشارات والرد على الاستفسارات بين المشرفة على برنامج التربية العملية (الباحثة) والطالبات المعلمات والتي ساعدت في تذليل الصعوبات التي واجهت هؤلاء الطالبات أثناء التدريب الميداني	٨	١٧,٧٨٪
٣	واجهت الطالبات المعلمات بعض الصعوبات في بداية التدريب، ولكن بفضل خدمة البريد الإلكتروني التي وفرتها المشرفة على البرنامج (الباحثة) والتواصل المستمر معها استطاعت هؤلاء الطالبات تخطي هذه المشكلات	٧	١٥,٥٪
٤	أمدت خدمة البريد الإلكتروني الطالبات المعلمات بنصوص حيوية للتدريب الميداني مثل نص إدارة الصف و تحضير الدرس	٤	٨,٩٪
٥	وفرت خدمة البريد الإلكتروني الإرشادات والنصائح التي كانت تحتاجها الطالبات المعلمات من المسئولين بالكلية خلال فترة التدريب الميداني	٣	٦,٧٪
٦	ساعدت خدمة البريد الإلكتروني الطالبات المعلمات في فهم مقرر طرق التدريس (٢) في التخصص وكذلك في أداء اختبارات ومتطلبات هذا المقرر بطريقة أفضل	١	٢,٢٪
٧	خدمة البريد الإلكتروني خدمة مهمة في فترة التدريب الميداني، وعليه يُقترح تفعيلها بشكل دائم لجميع الطالبات المعلمات ربما قبل بدء البرنامج بقليل حتى تكون لديهن خلفية جيدة قبل الشروع في التدريب الفعلي.	١	٢,٢٪

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص سؤال الدراسة الثاني هو: "ما آراء الطالبات المعلمات بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة حول فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في حل بعض مشكلات التدريب

الميداني؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجمالي آراء أفراد العينة إزاء فاعلية البريد الإلكتروني في حل بعض مشكلات التدريب

م	محور المشكلة	مساعدة كبيرة تكرار (٪)	مساعدة محدودة تكرار (٪)	لم تساعدني أبداً تكرار (٪)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٦	إستراتيجيات إدارة الصف	٣٧ (٨٢,٢٪)	٦ (١٣,٣٪)	٢ (٤,٤٪)	٢,٧٨	٠,٥١٧	١
٥	استخدام أساليب تدريس متنوعة	٣٤ (٧٥,٦٪)	٧ (١٥,٦٪)	٢ (٤,٤٪)	٢,٧٤	٠,٥٣٩	٢
٢	التهيؤ للتدريس	٣٣ (٧٣,٣٪)	١٢ (٢٦,٧٪)	ــــــ	٢,٧٣	٠,٤٤٧	٣
١٠	التعاون مع معلمات المدرسة	٣٤ (٧٥,٦٪)	١٠ (٢٢,٢٪)	١ (٢,٢٪)	٢,٧٣	٠,٤٩٥	٣
٩	التعامل مع المديرة	٣٢ (٧١,١٪)	١٢ (٢٦,٧٪)	١ (٢,٢٪)	٢,٦٩	٠,٥١٤	٤
١	المشاهدة الموجهة	٢٧ (٦٠٪)	١٦ (٣٥,٦٪)	١ (٢,٢٪)	٢,٦٤	٠,٦٤٥	٥
١١	إعداد الاختبارات	٢٩ (٦٤,٤٪)	١٤ (٣١,١٪)	٢ (٤,٤٪)	٢,٦٠	٠,٥٨٠	٦
٤	تحضير الدروس	٢٨ (٦٢,٢٪)	١٤ (٣١,١٪)	٣ (٦,٧٪)	٢,٥٥	٠,٦٢٣	٧
١٤	ممارسة التقويم في التخصص	٢٧ (٦٠٪)	١٣ (٢٨,٩٪)	٥ (١١,١٪)	٢,٤٩	٠,٦٩٥	٨
٧	استخدام الأجهزة والأدوات	٢٢ (٤٨,٩٪)	١٩ (٤٢,٢٪)	٤ (٨,٩٪)	٢,٤٠	٠,٦٥٤	٩
٣	تنظيم جداول الحصص	٢٠ (٤٤,٤٪)	٢٠ (٤٤,٤٪)	٤ (٨,٩٪)	٢,٣٦	٠,٦٥٠	١٠
١٣	إستراتيجية الإشراف	٢١ (٤٦,٧٪)	١٦ (٣٥,٦٪)	٧ (١٥,٦٪)	٢,٣٢	٠,٧٤٠	١١
١٢	رصد الدرجات	١٨ (٤٠٪)	١٩ (٤٢,٢٪)	٨ (١٧,٨٪)	٢,٢٢	٠,٧٣٥	١٢
٨	الاستغلال الأمثل للمبنى	١٣ (٢٨,٩٪)	٢٠ (٤٤,٤٪)	١٢ (٢٦,٧٪)	٢,٠٢	٠,٧٥٣	١٣

يوضح الجدول رقم (٥) أن خدمة البريد الإلكتروني ساعدت المتدربات في حل مشكلات التدريب، فقد تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين ٢,٠٢ إلى ٢,٧٨. وبالنظر إلى الجدول يتضح أن "استراتيجيات إدارة الصف" سجلت أعلى قيمة للمتوسط الحسابي بلغت ٢,٧٨ وأدنى قيم للانحراف المعياري بلغت ٠,٥١٧، كما جاءت هذه الفقرات في الرتبة الأولى في هذا المحور. وتُفسر هذه النتيجة بأن خدمة البريد الإلكتروني

كانت فاعلة في حل مشكلات إدارة الصف. وتُعزز هذه النتيجة نتيجة الفقرة رقم (٢) بالجدول (٣) بالمحور الأول، والتي أوضحت إثراء خدمة البريد الإلكتروني للأساليب الفاعلة لإدارة الصف.

من ناحية أُخرى حصلت الفقرة رقم (٨) على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغت ٢,٠٢، حيث جاءتً في الرتبة الأخيرة (١٣). وتُشير هذه النتيجة إلى أن خدمة البريد الإلكتروني كانت محدودة في حل المشكلات المتعلقة بالمباني المدرسية، والدليل عل ذلك أن هذه الفقرة حصلت على أعلى نسبة إجابة تحت الخيار (لم يساعدني أبداً) وهي ٢٦,٧٪. وتُفسَر هذه النتيجة بأن إسهام خدمة البريد الإلكتروني قد تكون ضعيفةً في تغيير واقع مباني مدارس التدريب. وفي هذا الإطار أوضحت نتائج دراسة (شمو، ٢٠٠١، ص ٢٤) اختلاف آراء مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة حول ملائمة المعامل والمباني المدرسية للتطبيق العملي أثناء فترة التدريب الميداني، حيث أوصت الباحثة بقيام دراسة لتقصي هذه المشكلة التي تمثل عاملا مهماً في نجاح التربية العملية.

وفي الإجابة عن السؤال المفتوح في نهاية المحور جاءت التعليقات والمقترحات من أفراد العينة على النحو الموضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
استجابة أفراد العينة على السؤال المفتوح حول محور فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في حل بعض مشكلات التدريب الميداني

ت	الاستجابة	التكرار ت=٤٥	النسب المئوية
١	خدمة البريد الإلكتروني كانت فاعلة في حل جميع المشكلات التي وردت في المحور باستثناء مشكلتي "توافر الأجهزة والمعدات و" الاستغلال الأمثل للمبنى". وبالتالي يُقترح دعم المدارس بهذه الخدمة حتى يتم حل جميع المشكلات.	٥	١١,١١٪
٢	كانت خدمة البريد الإلكتروني فاعلة في تقديم الاستشارات والتعليمات والنصائح والإرشادات. وعليه يُقترح تعميم هذه الخدمة على جميع برامج التربية الميدانية بالمملكة العربية السعودية.	٤	٨,٩٪
٣	خدمة البريد الإلكتروني حببت التربية الميدانية للطالبات المعلمات وجعلت هذه الفترة مليئة بالنشاط والحيوية والتفاعل	٣	٦,٧٪
٤	نظراً لفاعلية خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني يُقترح مشاركة أعضاء هيئة التدريس من كافة التخصصات في هذه الخدمة لحل مشكلات التربية الميدانية الخاصة بالتخصص.	١	٢,٢٪

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص سؤال الدراسة الثالث على "ما اتجاه الطالبات المعلمات نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت التكرارات وقيم مربع كاي ومستوى الدلالة لجميع فقرات هذا المحور. وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
التكرارات وقيم مربع كاي ومستوى الدلالة لإجمالي تنمية اتجاه العينة إزاء استخدام خدمة البريد الإلكتروني

ت	البند	التكرار ن = ٤٥	قيمة كاي٢	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١	أجد حلولاً سريعة لمشكلات التدريب الميداني باستخدام البريد الإلكتروني.	٤٥	٢٤,٤٠	*٠,٠١	+
٢	تجعل خدمة البريد الإلكتروني التدريب متعة.	٤٤	٢٤,٨٦	" "	+
٣	يزداد حبي للتدريب الميداني باستخدام خدمة البريد الإلكتروني	٤٣	١٠,٣٧	**٠,٠٥	+
٤	أشعر بالملل عند قراءة النصوص التي ترسل عبر البريد الإلكتروني	٤٥	١٩,٤٤	*٠,٠١	−
٥	سأحتفظ بالنصوص للمستقبل.	٤٥	٤٢,٧٣	" "	+
٦	أرى أن خدمة البريد الإلكتروني ستطور التربية العملية	٤٥	٢٤,٢٠	" "	+
٧	أشعر أن خدمة البريد الإلكتروني مضيعة لوقت المتدربات	٤٥	٥٩,٤٤	" "	−
٨	أرى أن الاشتراك في خدمة البريد الإلكتروني ضرورة ملحة لجميع الطالبات المتدربات.	٤٥	٨,٠٢	**٠,٠٥	+
٩	أشعر بالأمان في طرح مشكلتي من خلال البريد الإلكتروني.	٤٥	٣٣,٦٠	*٠,٠١	+
١٠	أشعر بعدم الحاجة لخدمة البريد الإلكتروني أثناء فترة التدريب الميداني	٤٥	٢٤,٠٧	" "	−
١١	أتشوق إلى قراءة النصوص المرسلة عبر البريد الإلكتروني.	٤٥	٢٧,٤٤	" "	+
١٢	أستغرب من الطالبات اللاتي لم يشتركن في خدمة البريد الإلكتروني خلال فترة التدريب.	٤٥	١٩,٢٧	" "	—
١٣	أرى أن البريد الإلكتروني أداة اتصال مهمة في برنامج التدريب الميداني.	٤٥	٥٦,٩٦	" "	+
١٤	تساعد خدمة البريد الإلكتروني في تقليل صعوبة الذهاب للجامعة لحل المشكلات أثناء التدريب الميداني.	٤٥	٤١,٢٠	" "	+
١٥	ترفع النصوص الإثرائية مستوى المتدربات في التدريس.	٤٥	٢٦,٥٣	" "	+
١٦	تستثمر المشاركة في خدمة الإنترنت وقت المتدربة استثماراً جيداً.	٤٥	٥٠,٢٠	" "	+
١٧	تهيىء النصوص الإثرائية المتدربات لفهم مقرر طرق تدريس (٢) في التخصص .	٤٥	١٩,٦٠	" "	+
١٨	تجعل خدمة البريد الإلكتروني المتدربة على تواصل مستمر بالجامعة أثناء التدريب الميداني.	٤٥	٣٨,٨٠	" "	+
١٩	يجب تعميم خدمة البريد الإلكتروني في برامج التدريب الميداني في جميع كليات التربية بالمملكة.	٤٥	٥٣,٧٣	" "	+

*= دالة عند مستوى ٠,٠١ **= دالة عند مستوى ٠,٠٥

أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عن وجود دلالة إحصائية لجميع بنود هذا المحور، حيث تراوح مستوى الدلالة بين (٠,٠١) إلى (٠,٠٥). وتؤكد هذه النتيجة وجود اتجاه إيجابي قوي لدى أفراد العينة لتطوير خدمة البريد الإلكتروني وتفعيلها على نطاق أوسع. وتوضح البيانات أن اتجاه الدلالة كان موجباً لجميع الفقرات ما عدا الفقرات رقم (٤، ٧، ١٠، ١٢). وبالتمعن في هذه الفقرات يُلاحظ أن صياغتها كانت سالبة، مما يشير إلى أن اتجاه أفراد

العينة نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني كان موجباً بصفة عامة. وتُفسر هذه النتيجة بأن استفادة الطالبات المعلمات من خدمة البريد الإلكتروني كانت كبيرة وبالتالي لديهن الاستعداد للزيادة في استخدامها، مما يشجع تعميم هذه الخدمة في برامج التدريب الميداني على نطاق أوسع بالكلية وربما بالمملكة. كما حصل مضمون الفقرة رقم (٧) "أشعر أن خدمة البريد الإلكتروني مضيعة لوقت المتدربات" على أقل قيمة لمربع كاي وهي (٥٩,٤٤). ونظراً لأن صياغة هذه الفقرة كانت صياغة سالبة، فتُفَسر هذه النتيجة بأن المتدربات وجدن في خدمة البريد الإلكتروني الأشياء التي كن ترغبن فيها ويحتجن إليها أثناء فترة التدريب الميداني. ويؤكد هذا التفسير نتيجة الفقرة رقم (٣) وهو "زاد حبي للتدريب باستخدام خدمة البريد الإلكتروني" والذي حصل على أعلى قيمة لمستوى الدلالة وهي (٠,٠٥).

وبالتمعن في قيم مربع كاي لفقرات هذا المحور نجد أن مضمون الفقرة رقم (٨) "أرى أن الاشتراك في خدمة البريد الإلكتروني ضرورة ملِّحة لجميع الطالبات المعلمات" حصل أيضاً على أعلى قيمة للدلالة الإحصائية وهي (٠,٠٥) وأقل قيمة لمربع كاي (٨,٠٢). ويدل ذلك على أن اتجاه الطالبات نحو التعامل مع هذه الخدمة في المستقبل اتجاه إيجابي قوي. ويعزز هذا التفسير نتيجة مضمون الفقرة رقم (١٦) "المشاركة في خدمة البريد الإلكتروني استثمار جيد لوقت المتدربة" والذي أيدته جميع أفراد العينة (ت=٤٥)، مما يشجع تعميم هذه الخدمة على برامج التدريب الميداني بكليات التربية بالمملكة.

وفي إطار السؤال المفتوح عن مقترحات وتعليقات المجيبات حول محور الاتجاه نحو استخدام خدمة البريد الإلكتروني جاءت الاستجابات من بعض أفراد العينة على النحو الموضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح في محور فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في تنمية اتجاه الطالبات المعلمات

ت	الاستجابة	التكرار ت = ٤٥	النسبة المئوية (٪)
١	أرى أن خدمة البريد الإلكتروني كانت خدمة رائعة ، فقد حلت الكثير من المشكلات والصعوبات وبتكلفة مادية وزمنية بسيطة بالنسبة للطالبة المتدربة.	٩	٢٠٪
٢	نرجو تطوير خدمة البريد الإلكتروني وتعميمها لمصلحة الجميع.	٦	١٣,٣٪
٣	وفرت خدمة البريد الإلكتروني التي قدمت في التربية الميدانية التواصل المستمر بين الطالبة المعلمة والكلية وبالتالي فهي مسايرة للتطور التقني المعاصر ورائعة ويجب تعميمها.	١	٢,٢٪
٤	أعتقد أن خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التربية الميدانية خدمة مفيدة بدرجة الامتياز ، وبذلك يُقترح أن تطور لتشمل المحاضرات والواجبات والاختبارات لمقررات طرق التدريس في جميع التخصصات.	١	٢,٢٪
٥	يُقترح توعية الطالبات بأهمية هذه الخدمة لأن المؤسف أن بعضهن لا يدركن فوائدها الحقيقية، إما لجهلهن أو لأسباب اجتماعية أو مادية.	١	٢,٢٪

عرض ومناقشة نتائج المقابلة الشخصية

تُبرز دراسة المقابلة الشخصية فاعلية خدمة البريد الإلكتروني في التدريب الميداني من وجهة نظر المتدربات بطريقة شفهية. وقد كان الهدف من إجراء هذه المقابلة تعزيز دراسة الاستبانة.

وقد جاءت الإجابة عن أسئلة المقابلة على النحو التالي:

١- من خلال مشاركتك في خدمة البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني:

أ- ما الفوائد التي استفدتها من هذه الخدمة؟ وللإجابة عن هذا السؤال شملت الفوائد ما يلي:

- حل مشكلات التدريب حلا فورياً دون تأجيل، والإصغاء إلى هذه المشكلات ومعالجتها بشكل دقيق وسريع (١٢: ٦٦,٧٪). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طه ، ٢٠٠٧) ودراسة ريبمان وآخرين (Repman et.el, 2004) اللتين أوضحتا سرعة خدمة البريد الإلكتروني في الاتصال والتواصل في برامج التدريب الإلكتروني للمعلمين.
- إرسال النصوص للمتدربات من خلال البريد الإلكتروني كان قيماً بدرجة عالية، فقد ذللت هذه النصوص الكثير من الصعوبات وأجابت عن العديد من الاستفسارات (٨: ٤٤,٤٪).
- توافر الخصوصية في طرح المشكلات من خلال البريد الإلكتروني، وتعاون المسئولة في الرد على الاستفسارات، وحل الصعوبات دون تزمت أدى إلى تنمية الثقة بين المتدربات ووحدة التربية العملية، وسهَّل طرح المشكلات دون أي خوف أو تردد (٦: ٣٣,٣٪).
- تطوير مهارات التدريس والتدريب لدى الطالبات من خلال الإرشادات والاستشارات والنصائح والنصوص الإثرائية التي قدمت من خلال البريد الإلكتروني (٥: ٢٧,٨٪).
- شعور المتدربات بالراحة والاطمئنان على سير التدريب بسبب متابعة وحدة التربية الميدانية بالجامعة للبرنامج متابعة إلكترونية حثيثة (٤: ٢٢,٢٪).
- توظيف خدمات البريد الإلكتروني مجال تقني حديث أتاح الفرصة لتفعيل برنامج التربية الميدانية بشكل جيد ومنظم (٣: ١٦,٧٪).
- حماس للتدريب وخروج عن الجمود والروتين بممارسة تقنية البريد الإلكتروني (٢: ١١,١٪).

ب- بوجه عام ما سلبيات هذه التجربة؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال أكدَّت ثلثا العينة (١٢: ٦٦,٧٪) أنه لا توجد سلبيات بصفة عامة في الخدمة التي قُدمت، وإنما هناك بعض المعوقات البسيطة والتي شملت ما يلي:

- الخلل الفني الذي يحدث في الشبكة أحياناً أدى إلى عدم ضبط زمن إرسال النصوص حسب الجدول المحدد على الرغم من الحاجة الفعلية إليها (٥: ٢٧,٨٪).
- عدم توافر خدمة البريد الإلكتروني لدى بعض الطالبات مما سببَّ في ضياع خبرات مفيدة ومهمة بالنسبة لهن على الرغم من إدراكهن لأهمية ما كان يُقدم (٣: ١٦,٧٪).

– عدم توافر خدمة خاصة بالتخصصات لكل قسم، إذ تحتاج المتدربة أحياناً إلى استشارات في صلب التخصص إضافةً إلى الاستشارات والاستفسارات العامة (٢: ١١,١١٪).
– امتلاك بعض المتدربات أجهزة حاسب لكنهن غير مدربات على استخدام الانترنت (١: ٥,٥٪).
– عدم سماح بعض الأسر لبناتها باستخدام الانترنت (١: ٥,٥٪).

٢- ما أفضل النصوص التي كنتِ تقرئينها من خلال مشاركتك في خدمة البريد الإلكتروني؟ ولماذا؟

وللإجابة عن هذا السؤال أوضحت العينة أن أفضل النصوص كانت على التوالي:
– "أنماط التعلم" (١٠: ٥٥,٥٪). وقد شملت التبريرات لذلك أن هذه النصوص صححت المفهوم الخاطئ بأن كل المتعلمين نمط واحد؛ وأنها زادت من فهم طبيعة طالبات كل صف مما أدى إلى تفعيل الدروس والأنشطة بشكلٍ ملحوظ؛ وأن المتدربات لم تكن لديهن خلفية عن هذا الموضوع من قبل. وتعزز هذه النتيجة نتيجة دراسة الاستبانة التي أوضحت أن مفهوم أنماط التعلم وعلاقتها بالتدريس لم تكن واضحة لدى الطالبات المعلمات.
– "إدارة الصف" (٩: ٥٠٪). وتضمنت الأسباب أن هذه النصوص كانت مفيدة في التهيؤ الجيد للتدريس؛ وأنها سهلت كثيراً من المشكلات؛ وأنها خبرة واقعية ميدانية. وتؤيد هذه النتيجة دراسة الاستبانة التي أوضحت في محورها الثاني أن خدمة البريد الإلكتروني ساهمت في حل مشكلات إدارة الصف.
– "صياغة الأهداف" (٨: ٤٤,٤٪). والسبب في ذلك وضوح صياغة الأهداف؛ وتعدد خيارات الأفعال؛ وحاجة المتدربات اليومية إلى استخدامها؛ وطرحها الشيق؛ وتنظيمها الرائع في شكل جداول. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الاستبانة التي بينت أن خدمة البريد الإلكتروني كانت مفيدة للطالبات المعلمات في صياغة الأهداف.
– "خطة تحضير الدرس" (٤: ٢٢,٢٪). وشملت المبررات الشعور بالثقة عند تحضير الدروس باتباع الخطوات؛ وتطبيق الخطة كاملة؛ وسهولة مراجعة الخطة؛ وضعف الخبرة السابقة في تحضير الدروس.

أ– ما أكثر النصوص تأثيراً في تطوير أدائك أثناء التدريب الميداني؟ أوضحت العينة أن أكثر النصوص تأثيراً في أداء المتدربات كانت على التوالي: "صياغة الأهداف" (٨: ٤٤,٤٪)؛ و"إستراتيجيات إدارة الصف" (٦: ٣٣,٣٪)؛ و"أنماط التعلم" (٥: ٢٧,٨٪)؛ و"خطة تحضير الدروس" (٤: ٢٢,٢٪). ويُلاحَظ أن هذه النصوص هي نفس النصوص التي تفضل الطالبات المعلمات قراءتها، مما يعزز هاتين النتيجتين.

ب– هل هناك أي موضوعات كنتِ تتمنين أن تُرسَل إليكِ في نصوص عبر البريد الإلكتروني؟
نعم ......   لا ....

جـ- أذكريها (في حالة الإجابة بنعم)؟ أوضحت قرابة نصف العينة (٨: ٤٤,٤٪) أن النصوص كانت شاملة، بينما بيَّنت أكثر من النصف (١٠: ٥٥,٥٪) أنهن كن يتمنين أن ترسل نصوص إضافية في طرق التدريس، وبخاصة في إستراتيجيات التعلم التعاوني، وحل المشكلات، وحفز الطالبات،والتعامل مع المديرة، والأنشطة.

٣- هل تغني النصوص التي أرسلت بالبريد الإلكتروني عن دراسة مقرر طرق تدريس (٢) في التخصص؟ لماذا؟

اتفقت جميع المجيبات ما عدا واحدة (١٧: ٩٤,٤٪) على أن النصوص الإثرائية المرسلة بالبريد الإلكتروني كانت جيدة ومختصرة وشاملة، لكنها في ذات الوقت لا تغني عن محاضرات طرق تدريس (٢) في التخصص بل تعززها، كما أن كلاً منهما يكمل الآخر. وقد أوضحت المجيبات أن من أبرز الأسباب لذلك هو أن المحاضرات تتضمن التفاعل والمناقشة الجماعية والحوار الحي، كما أنها تعطي تفاصيل أدق في التخصص إضافةً إلى التغذية الراجعة الفورية.

وعلى الرغم من هذا الاتفاق فإن هناك إحدى المجيبات (١: ٥,٥٪) أوضحت أن النصوص الإثرائية يمكن أن تغني عن المحاضرات لأنها شاملة ومختصرة ومفيدة ومنظمة ومكتوبة بأسلوب سلس، أما المحاضرات فلا تخلو من الاسترسال وعدم الشمولية وقلة الحوار والنقاش والملل.

٤- من وجهة نظرك .. ما المعوقات التي يمكن أن تحول دون المشاركة في خدمة البريد الإلكتروني إذا ما رغبت الكلية في تعميم التجربة في برنامج التدريب الميداني؟

تنوعت الإجابات عن هذا السؤال، فقد أوضحت المجيبات أن أبرز المعوقات كانت على التوالي: عدم وجود أجهزة حاسوب لدى بعض الطالبات (١٠: ٥٥,٥٪)؛ وعدم توافر خدمة الشبكة بالمنزل، بسبب عدم وجود خط أو عدم سماح الأسر باستخدام الشبكة أو ضعف الحالة المادية (٨: ٤٤,٤٪)؛ عدم توافر حساب (إيميل) لدى بعض الطالبات (٦: ٣٣,٣٪)؛ وإهمال الطالبات للخدمة بسبب الجهل بأهميتها أو ضعف التوجه للتعلم الفردي والاكتفاء بالتعلم التقليدي (٣: ١٦,٧٪) ؛ وعطل الخطوط وسوء الأجهزة (٢: ١١,١١٪). من ناحية أخرى أشارت ٣ من المجيبات (١٦,٧٪) أنه لا توجد أي معوقات بل بالعكس فقد زادتً هذه الخدمة حبهن لاستخدام الإنترنت في شيء مفيد وبنَّاء.

١- ما مقترحاتك لتذليل هذه المعوقات؟ شملت المقترحات ما يلي: تقديم الجامعة خدمة البريد الإلكتروني مجانية للمتدربات في هذه الفترة لتعم الفائدة الجميع (٨: ٤٤,٤٪)؛ وضرورة العمل على تدريب الطالبات على إنشاء البريد الإلكتروني واستخدام الإنترنت مجاناً أو بأجر رمزي قبل بدء التدريب الميداني (٦: ٣٣,٣٪)؛ وتوعية الطالبات بأهمية الخدمة قبل البرنامج (٦: ٣٣,٣٪)؛ ومشاركة أساتذة المناهج وطرق التدريس في كافة التخصصات

وأساتذة الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم في هذه الخدمة لرفع مستوى التغذية الراجعة (٤: ٢٢,٢٪)؛ وتفعيل الخدمة بربطها بالمدارس مباشرةً (٢,٢ ١١ ١١,١١٪)

٥- بعد إكمالك لبرنامج التدريب الميداني ومرورك بخبرة خدمة البريد الإلكتروني – كيف غيرّت هذه الخدمة النمط التقليدي للتدريب الميداني؟

تعددت الإجابات لهذا السؤال، فقد أوضحت المجيبات أن التغيير في النمط التقليدي الناتج عن توافر خدمة البريد الإلكتروني في التدريب يتمثل في الآتي:

– المتعة في التدريب الناجمة عن التواصل مع الكلية أثناء تلك الفترة، وكسر الملل، والخروج عن الروتين المألوف في التدريب الميداني (٨: ٤٤,٤٪).

– السرعة في الردود عن الاستفسارات والاستشارات بمرونةٍ ودون مشقة أو تكلفة (٧: ٣٨,٩٪).

– التشويق لبذل العطاء في التدريب بسبب حداثة الخدمة واستخدام تقنية معاصرة (٦: ٣٣,٣٪).

– التطور العظيم الذي حدث لأول مرة في برنامج التربية الميدانية باكتساب الخبرة والمفاهيم المعاصرة وتعزيز المحاضرات النظرية، والشعور بالثقة والاهتمام من وحدة التربية العملية (٥: ٢٧,٨٪).

– الاستثمار في وقت المتدربة بأسلوب حضاري مفيد وبقليلٍ من الوقت والجهد والمال (٥: ٢٧,٨٪).

– الجودة في محتوى البرنامج وإخراجه وتناسق موضوعاته ومتابعته حسَّن من نظرة المديرات والمعلمات والمشرفات إلى المتدربات، وعكس اهتمام الكلية بتطوير برنامج التربية الميدانية (٣: ١٦,٧٪).

٦- ما مقترحاتك لتطوير برنامج التدريب الميداني بتوظيف خدمة البريد الإلكتروني في المستقبل؟

في الإجابة عن هذا السؤال أوضحت ثلث العينة (٦: ٣٣,٣٪) أن الخدمة بوضعها الحالي لا ينقصها شي سوى توافر الأجهزة وتعميمها لجميع المتدربات. من ناحيةٍ أُخرى تعددت مقترحات التطوير فشملت:

– اعتماد خدمة البريد الإلكتروني بوصفها وحدة دراسية إجبارية ضمن برنامج التربية الميدانية باعتباره أحد متطلبات الجامعة لجميع طالبات كلية التربية والعلوم الإنسانية (٧: ٣٨,٩٪).

– تحريك دافعية الطالبات لاستثمار هذه الخدمة والاستفادة منها لأقصى حدٍ ممكن (٥: ٢٧,٨٪).

– إضافة محاور جديدة لبرنامج الخدمة مثل محور الوسائل التعليمية، والمحاضرات

الإلكترونية، والاجتماع الإرشادي الذي تعقده وحدة التربية العملية فصلياً مع المتدربات (٤: ٢٢,٢٪).

- توسيع دائرة خدمة البريد الإلكتروني لتشمل المديرات والمعلمات والمشرفات وأساتذة المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية وتقنيات التعلم (٣: ١٦,٦٪).

٧- هل هناك وسائل تقنية أخرى تقترحين توظيفها بالإضافة إلى خدمة البريد الإلكتروني لتطوير برنامج التدريب الميداني في المستقبل؟ في حالة (نعم) اذكريها.

أوضحت أكثر من ثلث العينة أيضاً (٧: ٣٨,٩٪) أن خدمة البريد الإلكتروني التي قدمت عظيمة وشاملة، لا تحتاج إلى إضافة لأن البريد الإلكتروني خدمة تقدم من خلال الإنترنت الذي يُعد أهم تقنية معاصرة. أما بقية المجيبات فقد تباينت مقترحاتهن لإضافة تقنيات أُخرى شملت الآتي:

أ) المحادثة الصوتية (البالتوك) وخط هاتفي فوري وماسنجر الصوت والكتابة لإضفاء حيوية لهذه الخدمة (٤: ٢٢,٢٪) ، ب) المنتديات لخدمة التخصصات المختلفة (٣: ١٦,٧٪)، ج) رسائل الجوال (٣: ١٦,٧٪) ، د) البوربوينت (٣: ١٦,٧٪) ، و) تصميم موقع خاص لهذه الخدمة يكون مفتوحاً لجميع الطالبات المعلمات بكليات التربية بالمملكة (٢: ١١,٢٪).

هل لديكِ تعليق أو أي إضافة حول توظيف البريد الإلكتروني في برنامج التدريب الميداني؟

أوضحت أكثر من ثلث العينة (٧: ٣٨,٩٪) عن راحتهن وسعادتهن لتعاون وحدة التربية العملية مع المتدربات بإثراء برنامج التربية الميدانية بتقديم هذه الخدمة، وأملهن في استمرارها وتطويرها وتعميمها على الجميع. كما شملت التعليقات: التشجيع على توسعة الخدمة لتشمل جميع الفئات ذات الصلة بالتربية الميدانية (٤: ٢٢ ٪)، وأن الخدمة كانت أنسب التقنيات لبرنامج التربية الميدانية (٣: ١٦,٧٪)، وأن زيارة المشرفة على وحدة التربية العملية (الباحثة) لجميع مدارس التدريب لتفقد أحوال وأوضاع المتدربات أضاف بعداً ثانياً وجعل إخراج برنامج التدريب قمةً في الإبداع.

التوصيات

١. استناداً إلى النتائج الإيجابية التي أوضحتها هذه الدراسة توصي الباحثة بإنشاء موقع إلكتروني خاص للتربية الميدانية بكلية التربية والعلوم الإنسانية يتم فيه تفعيل خدمة البريد الإلكتروني باشتراك جميع الجهات الداخلة في هذا البرنامج، وهي الكلية والمدارس ومكتب الإشراف التربوي والطالبات المعلمات. كما توصي بأن يُعتمد ذلك على أنه وحدة دراسية ضمن مواد طرق التدريس والتربية الميدانية.

٢. أما على مستوى المملكة، فتناشد الباحثة المسئولين بتصميم موقع مفتوح للتربية الميدانية تستخدم فيه خدمة البريد الإلكتروني بشكل أساسي في ربط جميع كليات التربية بالمملكة في شبكة واحدة لتبادل الخبرات، وتفعيلها، والتغذية الراجعة، وإنعاش هذا البرنامج. كما توصي بأن يكون تصميم هذا الموقع مرناً بحيث يتقبل التعديلات تماشياً مع التقدم التقني المستمر.

٣. أشارت بعض أفراد العينة إلى أهمية مشاركة أساتذة طرق التدريس في خدمة البريد الإلكتروني في التدريب الميداني، وعليه توصي الباحثة بمشاركة هؤلاء الأساتذة في الخدمة، خاصةً في إعداد النصوص والاستشارات المتعلقة بالتخصص.

٤. نظراً للتدفق التقني المستمر، وتعزيزاً لمقترحات بعض أفراد العينة توصي الباحثة بإضافة تقنيات أُخرى للمزيد من تفعيل خدمة البريد الإلكتروني، ومن أهمها المحادثة الصوتية (Paltalk) وحلقات النقاش (Forum)، والمنتديات.

المراجع

جاد، عزة محمد (٢٠٠٢). برنامج مقترح لتنمية الثقافة الأسرية لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي يبث من خلال موقع على شبكة الإنترنت. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية بجامعة عين شمس، (٧٧)، ١٨٤-٢١٢.

السيد، محمد آدم (٢٠٠٤). **تقنيات التدريب عن بُعد**. ورقة مقدمة في مؤتمر ومعرض التقنية السعودي الثالث، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، ديسمبر ٢٠٠٤.

شمو، محاسن إبراهيم (٢٠٠١). تقويم برنامج التربية العملية: دراسة ميدانية من واقع وجهات نظر عينة من مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية**، (١٤)، ٣-٤٧.

طه، تماضر محمد (٢٠٠٧). **تقويم برنامج مقترح لتدريب معلمات التربية الأسرية على استخدام استراتيجية البيان العملي من خلال الإنترنت**. رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق تدريس التربية الأسرية، كلية التربية والعلوم الإنسانية – جامعة طيبة.

عبد الله، رشا محمد (٢٠٠٥). **الإنترنت في مصر والعالم العربي :دراسة علمية ورؤية مستقبلية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: آفاق للنشر والتوزيع.

كلية التربية والعلوم الإنسانية (١٤١٦هـ). **لائحة التربية العملية**. جامعة طيبة المدينة المنورة: كلية التربية والعلوم الإنسانية.

لال، زكريا يحيى والجندي، علياء عبد الله (٢٠٠٥). **الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم** (ط٣). الرياض: مكتبة العبيكان.

الموسى، عبدالله عبد العزيز (٢٠٠٤). **مقدمة في الحاسب والإنترنت: الرخصة الدولية لقيادة الحاسب ICDL** (ط٢). الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية: مطابع أضواء المنتدى.

الموسى، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٣). **استخدام خدمات الاتصال في الإنترنت بفاعلية في التعليم.** من شبكة المعلومات الدولية. مسترجع بتاريخ ١/١/١٤٢٩هـ من الموقع: http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/fotok/12.htm.

Best, J.(1984). **Research in education** (4th ed). NY: Prentice hall.

Cabero, J. (2006). Bases pedagogicas del e-learning. **Revesta de universidad ociedad del conocimiento, 3** (1) from the world wide web: www.eurodl.org/materials/contrib./2006/Blazquez_and_Alonso.htm. Retrieved 17th /10/1427H.

Entonado, F. & Diaz, L. (2006). A training proposal for e-learning teachers, European. **Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL), 1.** Retrieved on 17th /10/1427H from the world wide web: www.eurodl. org/materials/contrib./2006/Blazquez_and_Alonso.htm.

Eisenberg. E. (2005). **The online teacher. E-learning Europe .info**. Retrieved 17th /10/1427H from: www.elearningeuropea.info/index.php.

Gray, D., Ryan, M. & Coupon, A. (2004). The training of teachers and trainers: innovative practices skills and competencies in the use of e-learning. **European Journal of Open, Distance, and E-learning (EURODL)**. Retrieved 17th /10/1427H from the world wide web: www.eurodl.org/materials/contrib/2006/blazzquuuuez_and_Alonso.htm.

Lentell, H. (2003). The importance of the tutor in open and distance learning. En A. Tait and R. Mills(Eds). **Re-thinking learner support in distance education: change & continuity in an international context**, (pp. 64-76). London: Routledge Flamer.

Repman, J., Calson, R., & Zinske, C. (2004). Beyond the discussion board: exploring the use of CMC in online teacher education. **Society for information technology & teacher education international annual conference**, march 1-6, Atlanta, Georgia, USA.

Rajashingham, L. (2005). The Virtual university: from turf to surf-same journey different routes. **European journal of open distance and e-learning (EURODL)**, (2). 1-11.

Wong, A.; Quek, C.; Divaharan, S.; Liu, W. ; Peer, J. and Williams, M.(2006). singapore students' and teachers' perceptions of computer- supported project work classroom learning environments. **Journal of Research on Technology in Education, 34**(4), 449-479.

145
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن

د. أديب ذياب حمادنة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

أ. مرجي حمدان سليمان
مدرسة النهضة الثانوية للبنين
المفرق - الأردن

146
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن

د. أديب ذياب حمادنة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

أ. مرجي حمدان سليمان
مدرسة النهضة الثانوية للبنين
المفرق – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي اختيروا عشوائياً، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية استخدمت محرر النصوص في كتابة موضوع التعبير وعددهم (٢٨) طالباً وطالبة، وضابطة استخدمت القلم والورقة بلغ عددهم (٣١) طالباً وطالبة، وتم التأكد من ثبات الاختبار، وثبات التصحيح، والتكافؤ بين المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات الطلبة على أداء التعبير الكتابي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس ولصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق لصالح الذكور، بينما تساوت الفروق عند الذكور والإناث في المجموعة الضابطة.وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج.

الكلمات المفتاحية: الحاسوب، الأداء التعبيري، التعبير الكتابي، مناهج وتدريس تعليم اللغة العربية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢/٤/٢٠٠٧م		* تاريخ قبوله للنشر: ١١/٢/٢٠٠٨م

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

The Effect of Using the Computer in Enhancing the Writing Performance for the of First Secondary Graders in Jordan

Dr. Adeeb T. Hamadanah
College of Education Sciences
AL al-Bayt University

Marji H. AL-Hersh
AL-Nahda School for Boyes
AL-Mafraq- Jordan

Abstract

This study aimed at identifying the effect of using the computer for improving students' writing skill performance of the first secondary grade in Jordan. The sample which was randomly chosen consisted of 59 first secondary grade students (literary stream). The sample was divided into two groups: an experimental group (n=28) which used the word Processor program to write a composition, and a control group (n=31) which used pencil and paper to write the same composition. The reliability of the procedures of test and the method was checked .

The results of the study revealed significant statistical differences attributed to the teaching method in favor of the experimental group, and revealed no significant statistical differences attributed to sex. Interaction of method and sex revealed significant statistical differences in favor of the experimental group and the male students whereas the differences were equal for male and female students in the control group.

The study was concluded with some recommendations in the light of the results.

Key words: using computer, writing skill, writing performance, curriculum and instruction, Arabic language teaching.

أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن

د. أديب ذياب حمادنة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

أ. مرجي حمدان سليمان
مدرسة النهضة الثانوية للبنين
المفرق - الأردن

المقدمة

التعبير من أهم فروع اللغة على الإطلاق، وتظهر أهمية التعبير بوصفه الجامع الشامل لجميع الفروع. فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذا كانت النصوص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والتعلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً؛ فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة، وهو تحقيق هذه الوسائل (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣؛ الدليمي والدليمي، ١٩٩٨).

ويجب التفريق بين مصطلح الإنشاء ومصطلح التعبير، فالإنشاء ما هو إلا عمليات ذهنية أدائية غاية في الصعوبة والتعقيد (Murau, 1993)، ويقوم على الخلق والإبداع (Davidson & Wrosham, 1992)، وهذا لا يواتي كل فرد أو يتهيأ لكل إنسان؛ حيث يتم خلاله تحويل الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطية في صورة من صور التعبير الكتابي المؤثرة (Fearnan, Lapp & Flood, 1990)، والإنشاء عمليات بنائية تراكمية سواء ما تعلق منها بالشكل أو المحتوى، (Rabkin & Smith, 1993)، ويتفق هذا الفهم لآلية الإنشاء مع ما تراه زامل (Zamel, 1992) أن الأعمال الكتابية ذات طبيعة خلاقة تستدعي إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع أو المشكلة مدار الكتابة.

والغرض من درس الإنشاء هو أن نعد إنساناً قادراً على التعبير في مواجهة المواقف الحياتية تعبيراً واضح الفكرة، صافي الذهن، سليم الأداء فيفهمه القارئ أو السامع ويتبين مقصده، وعليه فإن كلمة التعبير أكثر شمولاً من كلمة الإنشاء (الوائلي، ٢٠٠٤).

إن التعبير بنوعيه الإبداعي والوظيفي له مهاراته الخاصة، ويعد من أهم الجوانب في تعلم اللغة، وهو بمثابة المختبر الذي تطبق فيه القواعد المتعلقة بالمفردات وسلامة التركيب، (عبيد، ١٩٩٦). من هنا يمكن القول إن ممارسة الطلبة للتعبير الكتابي بطريقة سليمة فيها إتقان لمهاراته ومجالاته أمر من شأنه أن ينمي اللغة لديهم، ويرغبهم في التعامل بها ومعها، ولكي يعبر الطالب عن أفكاره لا بد من توافر ثلاثة عناصر هي: المادة، والدافعية، والوسائل التقنية

لإخراج الفكرة على أحسن صورة وأفضل شكل (السيد، ١٩٨٠).

إن الكتابة بشتى أنواعها سواء كانت نثرية أم قصصية أم شعرية أم كتابة موضوع التعبير لا بد لها من توافر مجموعة الأدوات حتى تمكن الطالب من الكتابة مثل: القلم والورقة، أو الآلة الكاتبة، أو محرر النصوص (Word Processor). ومن المعروف أن استخدام القلم والورقة من الأساليب الشائعة والأكثر استعمالاً منذ القدم، والتي لا تزال تستخدم بفاعلية في المدارس على مستوى الوطن العربي عامة، وفي الأردن على وجه الخصوص.

وقد ذكر جاندلر (Chandler, 1992) أن هناك أسباباً كثيرة تدعو الكاتب إلى تفضيل استخدام أداة كتابة من أداة أخرى، وذكر أنه عندما وظف الحاسوب في خدمة المناهج والمواد الدراسية تم توجيه الكتاب وتشجيعهم بشكل عام، والطلبة بشكل خاص في أغلب دول العالم على استخدام محرر النصوص بدلاً من الأدوات التقليدية (القلم والورقة والآلة الكاتبة)، لما يقدمه من تسهيلات عديدة مثل: التحكم في حجم الخط ونوعه، وإجراء التعديلات والتنقيحات الضرورية في أي وقت يشاء دون الحاجة إلى الشطب أو المسح أو حتى إعادة الكتابة مرة ثانية .

وذكر بتروسكي (Petrosky, 1990) أن القلم والورقة يعدان وسيلة متوافرة دائماً للمفكرين والمخططين والمصممين والرسامين والمهندسين وغير ذلك. فالقلم وسيلة مرنة يمكن مسح آثارها أو شطبها، وقد ينتهي أو يعبأ حبره مرة ثانية، فيستطيع بهذه الأداة متابعة الكتابة، وتحسين نوعيتها بسهولة ومرونة، والآن يشعر كثير من الكتاب بنفس المرونة والسهولة باستخدام محرر النصوص الذي يعزز تطويع الكلمة المكتوبة، فالورقة تتضمن عادة مجموعة النصوص المكتوبة، ولكن النص المخزن على القرص يظهر على الشاشة بطريقة عملية يمكن أن يسهل على المستخدم تطويعه بالحذف أو التغيير أو التقديم أو التأخير.

ويذكر بيسنك (Bacing, 1991) أن الكتابة بمحرر النصوص يمكن أن تسهم في تحسين فعالية تعليم الطالب، لبعض أشكال الكتابة الرسمية للتفكير المنطقي في الكتابة، وأن يقدم دعماً فعالاً لتعليم الكتابة للطلبة في حجرة الدراسة. ويرى جاندلر (Chandler, 1993) أن بعض الكتاب يرى أن الطباعة بمحرر النصوص هي الأسرع في تسلسل الأفكار وانسيابها وتؤدي إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه. وذكر باديسون (Paddison, 1995) أن الحاسوب أصبح يستخدم حديثاً في التعليم كمعالج للأفكار، ومدقق إملائي ونحوي، ومسترع للانتباه إلى تحري الأخطاء، فمحرر النصوص يمكن أن يوفر للطالب بيئة كتابة جديدة وإمكانيات وفرص تدريس غنية لتعليم التعبير.

وتعد مهارة الكتابة هي المهارة التي تتجسد فيها كل المهارات الأخرى، عندما يطلب من المتعلم كتابة موضوع ما، عليه أن ينقل رسالة إلى قارئه، وعليه أيضاً مراقبة قواعد النحو والمفردات والإملاء، ووضع كل ذلك ضمن إطار يحتوي على علامات ترقيم وتنقيط

صحيحة، ويمكن أن تستخدم برامج معالجة النصوص، ومعها مدقق إملاء (Spelling Checker) من أجل تنمية مهارة الكتابة، ومفاد ذلك إعطاء الطلبة نصاً مكتوباً، ويطلب إليهم تغييره بطريقة ما، وقد يكون ذلك نصاً أو حواراً غير كامل، أو نصاً حذفت بعض الأفعال فيه، وقد يكون النص بكامله بحاجة إلى تغيير، إذ يطلب من الطلبة تطوير هذا النص، أو إعطاء رسالة ويطلب تحويلها إلى رسالة تجارية، وغير ذلك من البرامج التي تقدم تغذية راجعة فورية للطالب، فمثلاً باستخدام أمر قص ولصق (Cut & Paste) يمكن أخذ قسم من نص ونقله إلى وثيقة أخرى لتأليف نص جديد، ويمكن باستخدام تعليمة إدخال وحذف (Insertion & Deletion) إدخال كلمة أو نص وحذفها بسهولة، ويمكن أيضاً البحث عن كلمة أو عبارة وتعديلها في النص كاملاً أو في جزء منه (الماضي، ٢٠٠٢) من هنا جاءت هذه الدراسة محاولة معرفة أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي، من أجل رفع مستوى تحصيل الطلبة في هذه المادة، لعل ذلك يسهم في تطوير مناهج وأساليب تدريس التعبير الكتابي في مرحلة ما.

ومن الدراسات التي استعرضها الباحثان والتي تناولت استخدام الحاسوب في تدريس التعبير: دراسة أجراها كابلان (Kaplan, 1986) في أمريكا هدفت إلى فحص طريقة معالجة التراكيب اللغوية وتكنولوجيا معالجة الكلمة، بالإضافة إلى فحص ثلاث طرق أخرى لتعليم التعبير المكتوب، وهي: طريقة معالجة التنقيح المركز Treatmat methods in intensive revision باستخدام القلم والورقة، والطريقة التقليدية باستخدام تكنولوجيا معالجة الكلمة، والطريقة التقليدية باستخدام القلم والورقة، وطبقت التجربة على ثلاثة طلاب مبتدئين من الصف الخامس هيئوا لاختبار فاعلية الطرق المختلفة؛ حيث أظهرت النتائج أن استخدام طريقتي معالجة التراكيب وتكنولوجيا معالجة الكلمة معاً أكثر فعالية في زيادة طول المقالة، وفي تحسين نوعية أداء الطلاب في الكتابة نتيجة التعريض المستمر لنمط طريقة معالجة التراكيب وتكنولوجيا معالجة الكلمة.

وأجرى سيول وآخرون (Seawel et al., 1994) في أمريكا دراسة هدفت إلى مقارنة أثر معالجة الكلمة بمساعدة الحاسوب، والكتابة اليدوية، في اتجاهات طلاب الصف الثالث والرابع وأدائهم في عملية الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة ميل طلاب الصف الثالث لعمل تنقيح وتحرير أكثر أثناء استخدام محرر النصوص، في حين عمل طلاب الصف الرابع تغييرات أكثر في الكتابة اليدوية الأولية (المسودة).

كما أجرت كيتلي (Keetley, 1995) في أمريكا دراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام محرر النصوص في كتابة القصة، مقارنة مع الطريقة التقليدية (الورقة والقلم) ،وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائيًا إلى (١٢) طالباً من المجموعة الضابطة، و(١١) طالباً في المجموعة التجريبية. وقام طلاب الصف الرابع والخامس بكتابة ثماني قصص مستخدمين محرر

النصوص والقلم والورقة، وتم تقييم كل القصص من قبل معلم الصف الحالي ومدير المدرسة (معلم سابق). وكشفت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا الحاسوب وبرمجية محرر النصوص في الكتابة سجلوا علامات أعلى، وكتبوا قصصاً أطول، وتفصيلات أكثر من الطلاب الذين استخدموا الورقة والقلم.

كما أجرى نصر (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى معرفة آراء طلبة نهاية المرحلة الثانوية حول مقدرتهم على استخدام عمليات الإنشاء الثلاث، التخطيط، والتأليف، والمراجعة في أثناء كتابة موضوعات الإنشاء. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون العمليات والإجراءات المرتبطة بها بدرجات متقاربة، وأن الطلبة يعانون من ضعف في استخدام هذه العمليات وفق تسلسلها المنطقي فقد احتلت عملية التأليف المرتبة الأولى، وعملية التخطيط المرتبة الأخيرة.

وهدفت دراسة الهرش (٢٠٠٠) إلى الكشف عن أثر استخدام محرر النصوص (Word Processor) في كتابة طلبة الصف العاشر الأساسي لموضوعي التعبير مقارنة مع الطريقة التقليدية (القلم والورقة)، وقياس اتجاهاتهم نحو استخدامه في هذا المجال، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية استخدمت محرر النصوص في كتابة موضوع التعبير، وضابطة استخدمت القلم والورقة، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية سجلت علامات أعلى في كتابة موضوع التعبير من المجموعة الضابطة، وحصلت الإناث على علامات أعلى من الذكور، وحصل الطلبة ذوو التحصيل المرتفع على علامات أعلى من ذوي التحصيل المنخفض، ولكن بدون ظهور أي أثر للتفاعل.

وأجرى الهرش ومقدادي (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى المقارنة بين استخدام أسلوبي التعليم التعاوني والتعليم الفردي في اكتساب الطلاب، لمهارات برنامج محرر النصوص، وقدرتهم على الاحتفاظ بها في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص (النظرية والعملية) لصالح المجموعة التعاونية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط احتفاظ الطلاب بمهارات برنامج محرر النصوص في الاختبار النظري، وكذلك الاختبار العملي، مع أنه وجدت فروق في الاختبارين ككل، لصالح المجموعة التعاونية.

كما هدفت دراسة الشروف (٢٠٠٢) إلى معرفة أثر برنامج مقترح على التعبير الكتابي في اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية تربية الرصيفة في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطالبات في التعبير الكتابي تعزى لمتغير المجموعة التجريبية.

وأجرى المخزومي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية اربد

الثانية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على اختبارات التعبير الكتابي الوظيفي مجتمعة، وهذا يعزى إلى أثر البرنامج التعليمي على أداء المجموعة التجريبية.

كما أجرى الحلاق (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر، الموجه والمقيد، في تنمية مهارات التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية التعبير الموجه أكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد بصورته الكلية، والأبعاد المكونة له، وفي تنمية مهارات الأداء التعبيري والكتابي من استراتيجية التعبير الحر، واستراتيجية التعبير المقيد، وأن استراتيجية التعبير الحر أكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن بعضها تناول المرحلة الثانوية كدراسة الحلاق (٢٠٠٥) ودراسة الشروف (٢٠٠٢) ودراسة (Seawel et al, 1994) في حين تناول بعضها المرحلة الجامعية كدراسة الهرش ومقدادي (٢٠٠٠) وهناك دراسات تناولت المرحلة الأساسية كدراسة المخزومي (٢٠٠٤) ودراسة الهرش (٢٠٠٠) ودراسة كابلن (Kaplan, 1986). كما تباينت الدراسات من ناحية الطريقة التي تناولتها كل دراسة، فبعضها تناول استراتيجية كدراسة الحلاق (٢٠٠٥) في حين تناول بعضها برنامج تعليمي مقترح كدراسة المخزومي (٢٠٠٤) والشروف (٢٠٠٢) وبعضها تناول أثر استخدام برنامج محرر النصوص كدراسة الهرش (٢٠٠٠) ودراسةكيتلي (Keetley, 1995). وتباينت الدراسات السابقة من ناحية الموضوع الذي تناولته كل دراسة فبعضها تناول التعبير الكتابي الحر كدراسة الحلاق (٢٠٠٥) وبعضها تناول التعبير الكتابي الوظيفي كدراسة المخزومي (٢٠٠٤) ودراسة الشروف (٢٠٠٢) ودراسة الهرش (٢٠٠٠) وبعضها اقتصر على كتابة القصة كدراسة كيتلي (Keetley, 1995).

يرى الباحثان أن الدراسة الحالية تتفق مع جميع الدراسات السابقة، إذ إنّها تهدف إلى تحسين الأداء التعبيري الكتابي من خلال استخدام الحاسوب مقارنة بالطريقة التقليدية، وتختلف الدراسة الحالية عن سابقاتها متميزة بأنها جرت على طلبة الصف الأول الثانوي (الذكور والإناث) بينما دراسة الشروف (٢٠٠٢) تناولت الأول الثانوي إناث، كما تتميز الدراسة الحالية بأنها اعتمدت على الحصة الصفية لتدريب الطلبة على استخدام الحاسوب في كتابة مواضيع تتعلق بالتعبير الكتابي النابع من أفكارهم وبأسلوبهم الخاص، بينما بعض الدراسات كدراسة المخزومي (٢٠٠٤) ودراسة الشروف (٢٠٠٢) اعتمدت برامج تعليمية مقترحة معدة مسبقاً.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يتعلق باستراتيجيات وطرق تنمية مهارات التعبير الكتابي بمختلف أنواعه، واختيار العينة وبناء أداة جمع البيانات، كما أفادت هذه الدراسة من الطرق الحديثة (استخدام الحاسوب) في تحسين الأداء التعبيري الكتابي الذي اعتمدته هذه الدراسة، ومن الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وهذه الدراسة تعمل على مسيرة المنحى الحديث في التدريس.

مشكلة الدراسة

تعد مشكلة الأداء التعبيري الكتابي عند الطلبة من المشكلات التي يعاني منها طلبة المرحلة الثانوية، كما أشارت إلى ذلك دراسة الهاشمي (٢٠٠٤)، ودراسة يونس (٢٠٠٣)، وكما جاء في تقرير لجنة سياسة التعليم في الأردن سنة ١٩٩٥ حول مستوى التحصيل، والذي تضمّن مشكلة لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم تتعلق بمقدرتهم على التعبير الكتابي، وتأكيد أهمية التصدي لهذه المشكلة لما لها من آثار سلبية في تحصيل الطلبة في مختلف المناهج الدراسية المقررة (العودات، ١٩٩٥).

ويرى الباحثان أهمية توظيف تقنيات التعليم المعاصرة في تطوير وتحديث أساليب التدريس، ومنها استخدام برنامج معالج النصوص الحاسوبي، والذي يمكن أن يستخدمه الطالب داخل الغرفة الصفية وخارجها في كتابة النصوص وحفظها، واسترجاعها وتنسيقها، لما توفره من تسهيلات في الكتابة كالحذف والقص والنسخ والتدقيق الإملائي والنحوي، والتحكم بنوع الخط وحجمه، ولكون الحاسوب أداة تشجع الطالب وتثير دافعيته نحو التعلم، وتبعد عنه الملل مقارنة بالكتابة العادية المرهقة يدويا، ولندرة الدراسات المتعلقة في استخدام برنامج معالجة النصوص في التعبير الكتابي، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية البادية الشمالية الغربية في الأردن.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\propto$ = ٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة في الأداء التعبيري الكتابي يعزى إلى الطريقة (حاسوب، تقليدية)؟

٢– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (∝ = ٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة في الأداء التعبيري الكتابي يعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟
٣– هل يوجد تفاعل بين الطريقة والجنس في الأداء التعبيري الكتابي؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:
١. الكشف عن أهمية استخدام برامج الحاسوب، وبخاصة برنامج ورد (معالج النصوص) لكونه يصلح لتطوير مهارات الكتابة لدى الطلبة.
٢. ربما ستسهم هذه الدراسة بإضافة معرفة جديدة تتعلق باستخدام الحاسوب.
٣. ربما ستفيد الدراسة الباحثين الآخرين في أبعادها التطبيقية بوصفها دراسة تجريبية.
٤. سيستفيد من نتائج هذه الدراسة المؤسسات التربوية كالمدارس وكليات التربية ودورات إعداد المعلمين وتدريبهم.
٥. تفيد المعلمين في تحديث أساليب تدريس موضوع التعبير وتطويرها باستخدام برنامج محرر النصوص.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:
١– عينة من طلبة الصف الأول الثانوي (الأدبي) في مدرستين من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، إحداهن للذكور والأخرى للإناث خلال العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
٢– موضوعات متسلسلة في التعبير تُعطى للطلبة بعد تدريبهم على استخدام الحاسوب وبخاصة برنامج وورد (معالج النصوص) هي:
– الرسول محمد بن عبدالله خاتم الأنبياء والمرسلين بعثه الله للناس أجمعين رحمة بهم، وهو خير خلق الله كلهم . يتجرأ من لا يساوي غزة في نعله أن يتطاول على مقامه النبيل، اكتب موضوعاً تعبيرياً تصف فيه تلك الإساءة .
– إن مهمة الحفاظ على البيئة وسلامتها تقع على الجميع. أكتب موضوعاً تعبيرياً عن أهمية حماية البيئة من التلوث
– الزراعة مصدر مهم من مصادر الدخل القومي للدولة وتشكل العامل الأهم في تحقيق الأمن الغذائي. اكتب موضوعاً تعبيرياً عن أهمية الزراعة وكيفية النهوض بهذا القطاع المهم ودور الشباب في ذلك.
– أهمية الصدق والأمانة في بناء المجتمع وصلاح الأمة.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات تم تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

استخدام الحاسوب: وهي تقنية (محرر النصوص) المستخدمة في البحث الحالي بوصفها أحد برامج الحاسوب التطبيقية التي تستخدم في الكتابة التعبيرية للطالب، لتمكنه من الحذف والإضافة أو النسخ في أي موقع من النص.

الطريقة التقليدية: وهي الطريقة المتبعة حالياً في تدريس التعبير الكتابي، وتقوم على اختيار الموضوع من المعلم، والطالب، وكتابة الطلبة فيه داخل الصف أو خارجه.

الأداء التعبيري الكتابي: هو ما يكتبه الطالب من أفكار نابعة من أسلوبه الخاص في مادة التعبير.

الأول الثانوي: وهو الصف ضمن المرحلة الثانوية والمؤلفة من صفين والمقصود في هذه الدراسة الأول الثانوي بفرعه (الأدبي).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من (٦٤٥) طالباً في الصف الأول الثانوي و(٦٦٥) طالبة موزعين على (٤٦) مدرسة، بواقع (٢١) مدرسة للبنين و(٢٥) مدرسة للبنات موزعين في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية.

عينة الدراسة

اختار الباحثان (٨) مدارس (٤ مدارس ذكور، و٤ مدارس إناث) من مديرية تربية لواء البادية الشمالية الغربية، تحتوي كل مدرسة على شعبتين للصف الأول الثانوي الأدبي، وتم اختيار مدرسة ذكور، ومدرسة إناث بالطريقة العشوائية من هذه المدارس الثمانية. وبلغت عينة الدراسة (٥٩) طالباً وطالبة، بواقع (٣٠ ذكور، و٢٩ إناث)، وجرى اختيار مجموعتي الدراسة بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد المجموعات التجريبية (١٤) طالباً، والمجموعة الضابطة (١٦) طالباً، وبلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (١٤) طالبة، والمجموعة الضابطة (١٥) طالبة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان اختبارات التعبير المتسلسلة التي أُعطيت للطلبة عينة الدراسة وبلغ عدد الموضوعات التي أعطاها الباحثان (٥) موضوعات، واستخدم الباحثان معيار التصحيح الذي بناه (الحلاق، ٢٠٠٥)، بعد عرضه على لجنة من المحكمين

واعتمد ما نسبته ٨٠٪ من آراء المحكمين معياراً للتعديل والإضافة والحذف، واشتمل المعيار على (٢٥) مهارة. وللتأكد من ثبات المعيار تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا فبلغت ٨٧٪ وهي نسبة مقبولة لغايات هذه الدراسة.

ولأغراض استخدام بنود قائمة المعايير كأساس لتصحيح الموضوعات التعبيرية التي يكتبها الطلبة في الاختبار، تم تخصيص (٤) علامات لكل بند من بنود المعيار تبعاً للتدريج الآتي:

- أربع علامات إذا استخدم الطالب جميع المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة.
- ثلاث علامات إذا استخدم الطالب غالبية المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة.
- علامتان إذا استخدم الطالب نصف المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة.
- علامة واحدة إذا استخدم الطالب جزءاً بسيطاً من المهارات السلوكية الدالة على المهارة.
- صفر إذا كانت المهارة غير موجودة.

ثبات الاختبار

لغرض التأكد من ثبات الاختبار اختار الباحثان عينة استطلاعية من خارج عينة البحث إذ اختارا (٢٢) طالباً من مدرسة النهضة الثانوية للبنين، وقدم لها موضوعاً في التعبير، وهو موضوع (فرض الله سبحانه وتعالى الجهاد لنشر الإسلام والدفاع عن المسلمين) اكتب موضوعاً تعبيرياً عن أهمية الجهاد وغايته وسبله ووسائله، وبعد أسبوعين أعادا الموضوع نفسه على العينة نفسها، واستخرجا نتائج البحث في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، واستخدم معامل ارتباط بيرسون فوجد أن معامل الثبات (٠,٩٢) وهي قيمة عالية ومناسبة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

ثبات التصحيح

لغرض التحقق من ثبات التصحيح، صحح الباحثان أوراق العينة الاستطلاعية ثم عرضا الأوراق نفسها على مصحح آخر، لمعرفة التوافق بين المصححين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل ثبات التصحيح فوجد أنه (٠,٨٦) وهي قيمة عالية ومناسبة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

تكافؤ المجموعات

للتأكد من تكافؤ أفراد عينة الدراسة، تم اعتماد علامة الطلبة في مادة الثقافة الأدبية للفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م. وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامة (تكافؤ المجموعات)

الطريقة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	٥٥,١٤	٨,١١٣	١٤
	أنثى	٥٦,٤٣	٨,٢٧١	١٤
	المجموع	٥٥,٧٩	٨,٠٦٦	٢٨
ضابطة	ذكر	٥٣,١٩	٦,٤٠٠	١٦
	أنثى	٥٣,٧٣	٨,٤٤٧	١٥
	المجموع	٥٣,٤٥	٧,٣٣٩	٣١
المجموع	ذكر	٥٤,١٠	٧,١٨٩	٣٠
	أنثى	٥٥,٠٣	٨,٣٢٦	٢٩
	المجموع	٥٤,٥٦	٧,٧١٥	٥٩

يتضح من الجدول رقم (١)، وجود فروق بسيطة بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة حسب متغيري الطريقة والجنس.

ولكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على علامة الثقافة الأدبية والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول الرقم (٢)
تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على علامة الثقافة الأدبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطريقة	٧٩,٥٠٨	١	٧٩,٥٠٨	١,٣٠٢	٠,٢٥٩
الجنس	١٢,٣٣٢	١	١٢,٣٣٢	٠,٢٠٢	٠,٦٥٥
الطريقة والجنس	٢,٠١٢	١	٢,٠١٢	٠,٠٣٣	٠,٨٥٧
الخطأ	٣٣٥٨,٥١٤	٥٥	٦١,٠٦٤		
المجموع	٣٤٥٢,٥٤٢	٥٨			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول الرقم (٢)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝=٠,٠٥) حيث بلغت قيمة ت (١،٣٠٢)، وبدلالة إحصائية (٠،٢٥٩) تعزى إلى الطريقة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝= ٠,٠٥)، حيث بلغت قيمة ت (٠،٢٠٢)، وبدلالة إحصائية (٠،٦٥٥) تعزى إلى الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ إذ بلغت قيمة ت (٠،٠٣٣)، وبدلالة إحصائية (٠،٨٥٧) تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

إجراءات التطبيق

تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية لتطبيق الدراسة في مدارسها، وللحصول على معلومات من أجل تحديد عينة الدراسة.

١- تم تحديد عينة الدراسة باختيار شعبتين من كل مدرسة عشوائياً إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

٢- بخصوص المجموعة التجريبية (مجموعة الذكور، ومجموعة الإناث) قام الباحثان وبالتعاون مع معلمي ومعلمتي الحاسوب واللغة العربية في كلتا المدرستين بتدريب طلبة هذه المجموعة على استخدام محرر النصوص في كتابة موضوع التعبير، وبواقع أربع حصص لكل مجموعة (ذكور وإناث)، في كل أسبوع حصتان. وجرى ذلك في مختبر الحاسوب. أما المجموعة الضابطة (مجموعة الذكور ومجموعة الإناث) فقد بقيت في الصف الدراسي العادي، و لم يتلقوا أي تدريب مسبق، وسبب اختيار الصف الأول ثانوي الأدبي؛ لأنه بداية المرحلة الثانوية التي تعد مرحلة انتقالية من المدرسة إلى الجامعة، والفرع الأدبي تحديداُ، لأنه لا يوجد في بقية الفروع الأخرى أكثر من شعبة واحدة في المدارس.

٣- قام الباحثان بالتأكد من تكافؤ أفراد عينة الدراسة، فقد اعتمد علامة الطلبة في مادة الثقافة الأدبية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

٤- قام الباحثان بأخذ عينة استطلاعية، وتم تكليفهم بكتابة موضوع تعبير بعنوان: أهمية الجهاد وغاياته وسبله ووسائله، وبعد أسبوعين أعادا الموضوع نفسه على العينة نفسها، واستخرجا نتائج البحث في التطبيق الأول والثاني، حيث تم تكليف معلم لغة عربية بتصحيح الموضوع.

٥- قام الباحثان بالتأكد من ثبات التصحيح بتصحيح الأوراق نفسها، ثم عرضا الأوراق نفسها على مصحح آخر لمعرفة التوافق بين المصححين.

٦- تم تكليف الطلبة عينة الدراسة بكتابة موضوعي تعبير، الأول بعنوان: حقوق الجوار، والثاني بعنوان: أهمية الصدق والأمانة في بناء المجتمع وصلاح الأمة، وتم اختيارهما عشوائياً، وذلك لكي يتجنب الباحثان التحيز لموضوع معين، حيث استخدم طلبة المجموعة التجريبية والضابطة ذكور وإناث القلم والورقة، وتم ذلك بواقع حصتين، حصة في اليوم الأول، وحصة في اليوم الثاني، إذ جرى الالتزام بمدة الحصة الصفية، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

٧- تم تكليف معلمين اثنين من معلمي اللغة العربية من خارج المدرستين عينة الدراسة لتصحيح موضوع التعبير، فقد صور الباحثان الموضوعين لكل طالب وإعطاء صورة عن كل الموضوعات لكل معلم على انفراد، ودون علم أي منهما بالآخر، وتم أخذ متوسطات تقديرهما لكل موضوع، وكانت العلامة الكلية (القصوى) في موضوع التعبير هي (١٠٠) علامة.

٨– قام الباحثان برصد النتائج في كشوف التحليل، وإدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الثنائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها حسب أسئلتها:

وللإجابة عن السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto$= ٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة في الأداء التعبيري الكتابي يعزى إلى الطريقة (حاسوب، تقليدية)؟

استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لأثر الطريقة كما هو وارد في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الطريقة

الموضوعات	الطريقة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
حقوق الجوار	تجريبية	٢٨	٧٥,٩٣	٨,٧٨٩	١٢,٤٠٨	٠,٠٠٠×
	ضابطة	٣١	٥٢,٣١	٥,٦٣٧		
أهمية الصدق والأمانة	تجريبية	٢٨	٨٠,٧٧	٨,٩٢٤	١٤,١٧٥	٠,٠٠٠×
	ضابطة	٣١	٥٣,٣٣	٥,٧٣٣		
الأداء التعبيري ككل	تجريبية	٢٨	١٥٦,٧٠	١٤,٧٧٦	١٥,٧٥٦	٠,٠٠٠×
	ضابطة	٣١	١٠٥,٦٦	٩,٨٣٨		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٣)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) حيث بلغت قيمة ت (١٢,٤٠٨) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية في موضوع حقوق الجوار يعزى إلى أثر الطريقة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) حيث بلغت قيمة ت (١٤,١٧٥)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية في موضوع أهمية الصدق والأمانة، يعزى لأثر الطريقة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) حيث بلغت قيمة ت (١٥,٧٥٦)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية في الأداء التعبيري ككل يعزى إلى أثر الطريقة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة استغلوا

تقنية الحاسوب، مما أثار دافعيتهم للكتابة والنقر على أزرار لوحة المفاتيح التي شجعتهم على متابعة الكتابة، مما انعكس إيجابياً على أدائهم التعبيري، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت إليها كل من دراسة الهرش (٢٠٠٠)، حيث أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية سجلت علامات أعلى في كتابة موضوع التعبير من المجموعة الضابطة، ودراسة كيتلي (Keetley, 1995)، حيث أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا تقدما في قدرتهم على الكتابة، زيادة على موضوعي الاختبار النهائي، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة الذين استخدموا الحاسوب، وبرمجية محرر النصوص في الكتابة سجلوا علامات أعلى وكتبوا موضوعا أطول، وتفصيلات أكثر، من الذين استخدموا القلم والورقة. ودراسة سيول وآخرين (Seawel et al, 1994)، حيث أظهرت النتائج ميل الطلبة لعمل تنقيح وتحرير أكثر أثناء استخدام محرر النصوص في حين عمل الطلبة تغييرات أكثر في الكتابة اليدوية الأولية (المسودة) ودراسة كابلان (Kaplan, 1986)، حيث أظهرت النتائج أن استخدام طريقتي معالجة التراكيب وتكنولوجيا معالجة الكلمة معا أكثر فعالية في زيادة طول الموضوع، وفي تحسن نوعية أداء الطلبة في الكتابة نتيجة التعريض المستمر لنمط طريقة معالجة التراكيب وتكنولوجيا معالجة الكلمة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto$ = ٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة في الأداء التعبيري يعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟

استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لأثر الجنس، كما هو وارد في الجدول الرقم (٤).

الجدول الرقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الجنس

الموضوعات	الطريقة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
حقوق الجوار	ذكر	٣٠	٦١,٩٣	١٥,٥٩٤	-٠,٨٨٧	٠,٣٧٩
	أنثى	٢٩	٦٥,١٦	١٢,٠١٦		
أهمية الصدق والأمانة	ذكر	٣٠	٦٦,٩٨	١٧,٦٣٦	٠,٣٥٧	٠,٧٦٠
	أنثى	٢٩	٦٥,٧٢	١٣,٥٦٠		
الأداء التعبيري ككل	ذكر	٣٠	١٢٨,٩٢	٣٢,٤٦٤	-٠,٢٦٢	٠,٧٩٤
	أنثى	٢٩	١٣٠,٨٨	٢٤,٢٧٣		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٤)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$= ٠,٠٥) حيث بلغت قيمة ت (٠,٨٨٧)، وبدلالة إحصائية (٠,٣٧٩)، في موضوع حقوق الجوار يعزى إلى أثر الجنس ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) حيث بلغت قيمة ت (٠,٣٥٧)، وبدلالة إحصائية (٠,٧٦٠)، في موضوع أهمية الصدق

والأمانة يعزى إلى أثر الجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥)، حيث بلغت قيمة ت (٠,٢٦٢)، وبدلالة إحصائية (٠,٧٩٤)، في الأداء التعبيري ككل يعزى إلى أثر الجنس. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أهمية الحاسوب وحداثة استخدامه في كتابة موضوعي التعبير للطلبة، وساعد على إثارة دافعيتهم على الكتابة بغض النظر عن الجنس كونهم من البيئة نفسها، مما انعكس إيجابياً على أدائهم التعبيري، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهرش (٢٠٠٠)، حيث أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية سجلت علامات أعلى في كتابة موضوع التعبير من المجموعة الضابطة، واتفقت مع دراسة كيتلي (Keetley, 1995)، حيث أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا تقدما في قدرتهم على الكتابة، زيادة على موضوعي الاختبار النهائي، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة الذين استخدموا الحاسوب، وبرمجية محرر النصوص في الكتابة سجلوا علامات أعلى وكتبوا موضوعا أطول، وتفصيلات أكثر، من الذين استخدموا القلم والورقة. ودراسة سيول وآخرين (Seawel et al, 1994)؛ حيث أظهرت النتائج ميل الطلبة لعمل تنقيح وتحرير أكثر أثناء استخدام محرر النصوص في حين عمل الطلبة تغييرات أكثر في الكتابة اليدوية الأولية (المسودة) ودراسة كابلان (Kaplan, 1986)؛ حيث أظهرت النتائج أن استخدام طريقتي معالجة التراكيب وتكنولوجيا معالجة الكلمة معا أكثر فعالية في زيادة طول الموضوع، وفي تحسن نوعية أداء الطلبة في الكتابة نتيجة التعريض المستمر لنمط طريقة معالجة التراكيب.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل يوجد تفاعل بين الطريقة والجنس في الأداء التعبيري الكتابي؟

فيما يتعلق بموضوع "حقوق الجوار"، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الطريقة، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على موضوع التعبير الكتابي "حقوق الجوار"

الطريقة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	٧٦,٨٩	٧,٩٦٧	١٤
	أنثى	٧٤,٩٦	٩,٧٤٦	١٤
	المجموع	٧٥,٩٣	٨٧٨٩	٢٨
ضابطة	ذكر	٤٨,٤٨	٤,٨٥٠	١٦
	أنثى	٥٦,٠٠	٣,٨٣٧	١٥
	المجموع	٥٢,٣١	٥,٦٣٧	٣١
المجموع	ذكر	٦١,٩٣	١٥,٥٩٤	٣٠
	أنثى	٦٥,١٦	١٢,٠١٦	٢٩
	المجموع	٦٣,٥٢	١٣,٩٢٦	٥٩

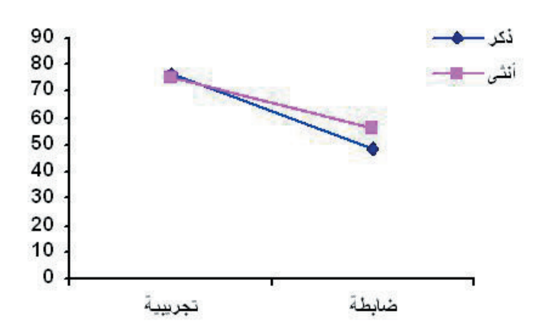
يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٥)، وجود فروق ظاهرية بسيطة بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة ظاهرياً، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث.

ولكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على موضوع "حقوق الجوار" والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)
تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على موضوع "حقوق الجوار"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطريقة	٨١٢٥,٢٤١	١	٨١٢٥,٢٤١	١٧٠,٧٨٤	٠,٠٠٠×
الجنس	١٠٠,٤٦٤	١	١٠٠,٤٦٤	٢,١١٢	٠,١٥٢
الطريقة والجنس	٣٠٣,٤٠٧	١	٣٠٣,٤٠٧	٦,٣٧٧	٠,٠١٤×
الخطأ	٢٦١٦,٦٨١	٥٥	٤٧,٥٧٦		
المجموع	١٢٤٨,٤٨٣	٥٨			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٦)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥)، حيث بلغت قيمة ت (١٧٠,٧٨٤)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) تعزى إلى أثر الطريقة ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝=٠,٠٥)، حيث بلغت قيمة ت (٢،١١٢)، وبدلالة إحصائية (٠,١٥٢)، تعزى إلى أثر الجنس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝=٠,٠٥)، حيث بلغت قيمة ت (٦,٣٧٧)، وبدلالة إحصائية (٠,١٤) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس ولصالح المجموعة التجريبية، والشكل (١) يبين ذلك الأداء.



الشكل رقم (١)
رسم بياني يمثل أداء مجموعتي الدراسة على موضوع التعبير الكتابي "حقوق الجوار"

ويتضح من الشكل رقم (١)، وجود تفاعل بين الطريقة والجنس؛ حيث تساوت الفروق

عند الذكور والإناث في المجموعة التجريبية، وجاءت لصالح الإناث في المجموعة الضابطة.

أما فيما يتعلق بموضوع التعبير الكتابي "أهمية الصدق والأمانة" فقد تبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على الأداء التعبيري الكتابي لموضوع "أهمية الصدق والأمانة" والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على موضوع التعبير الكتابي "أهمية الصدق والأمانة"

الطريقة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	٨٣,٠٧	١١,٠٧٨	١٤
	أنثى	٧٨,٤٦	٥,٥٩٠	١٤
	المجموع	٨٠,٧٧	٨,٩٢٤	٢٨
ضابطة	ذكر	٥٢,٩١	٦,٤٨١	١٦
	أنثى	٥٣,٨٣	٤,٩٩٥	١٥
	المجموع	٥٣,٣٥	٥,٧٣٣	٣١
المجموع	ذكر	٦٦,٩٨	١٧,٦٣٦	٣٠
	أنثى	٦٥,٧٢	١٣,٥٦٠	٢٩
	المجموع	٦٦,٣٦	١٥,٦٤٣	٥٩

يتضح من الجدول رقم (٧)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى الطريقة والجنس، ولكشف الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على موضوع التعبير الكتابي "أهمية الصدق والأمانة" والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على أداء الطلبة في موضوع التعبير الكتابي "أهمية الصدق والأمانة"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطريقة	١١٠٣٨,٠٦٣	١	١١٠٣٨,٠٦٣	٢٠٣,٦٤٧	×٠,٠٠٠
الجنس	٤٩,٧٨٥	١	٤٩,٧٨٥	٠,٩١٩	٠,٣٤٢
الطريقة والجنس	١١٢,٥٩٢	١	١١٢,٥٩٢	٢,٠٧٧	٠,١٥٥
الخطأ	٢٩٨١,١٠٣	٥٥	٥٤,٢٠٢		
المجموع	١٤١٩١,٩١٥	٥٨			

يتضح من الجدول رقم (٨)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥)، فقد بلغت قيمة ت (٢٠٣,٦٤٧)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، تعزى إلى أثر الطريقة ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥)، فقد بلغت

قيمة ت (٠,٩١٩)، وبدلالة إحصائية (٠,٣٤٢)، تعزى إلى أثر الجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥)، فقد بلغت قيمة ت (٢,٠٧٧)، وبدلالة إحصائية (٠,١٥٥)، تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس .

أما فيما يتعلق بأداء الطلبة على موضوعي التعبير الكتابي (حقوق الجوار، وأهمية الصدق والأمانة) فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على موضوعي التعبير الكتابي (حقوق الجوار، وأهمية الصدق والأمانة)

الطريقة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	١٥٩,٩٦	١٦,٨٣٦	١٤
	أنثى	١٥٣,٤٣	١٢,١٢٤	١٤
	المجموع	١٥٦,٧٠	١٤,٧٧٦	٢٨
ضابطة	ذكر	١٠١,٧٥	١٠,٢٤٤	١٦
	أنثى	١٠٩,٨٣	٧,٦٧١	١٥
	المجموع	١٠٥,٦٦	٩,٨٣٨	٣١
المجموع	ذكر	١٢٨,٩٢	٣٢,٤٦٤	٣٠
	أنثى	١٣٠,٨٨	٢٤,٢٧٣	٢٩
	المجموع	١٢٩,٨٨	٢٨,٥٠٢	٥٩

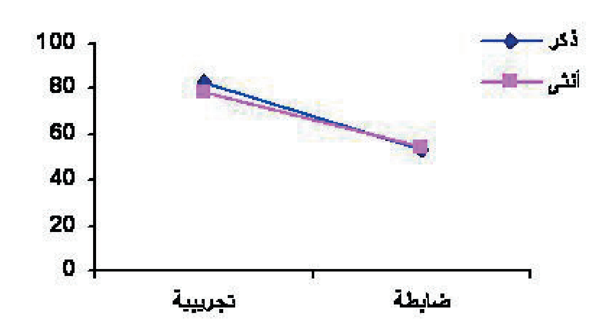
يتضح من الجدول رقم (٩)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة ولصالح التجريبية، ولكشف الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على الأداء التعبيري ككل، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)
تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على الأداء التعبيري ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطريقة	٣٨١٠٣,٩٤١	١	٣٨١٠٣,٩٤١	٢٦٢,١٧٨	×٠,٠٠٠
الجنس	٨,٨٠٥	١	٨,٨٠٥	٠,٠٦١	٠,٨٠٦
الطريقة والجنس	٧٨٥,٦٥٤	١	٧٨٥,٦٥٤	٥,٤٠٦	×٠,٠٢٤
الخطأ	٧٩٩٣,٤٩٤	٥٥	١٤٥,٣٣٦		
المجموع	٤٧١١٦,٦٦٩	٥٨			

يتضح من الجدول رقم (١٠)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥)، فقد

بلغت قيمة ت (٢٦٢,١٧٨)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، تعزى إلى أثر الطريقة ولصالح الطريقة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝= ٠,٠٥)، فقد بلغت قيمة ت (٠,٠٦١)، وبدلالة إحصائية (٠,٨٠٦)، تعزى إلى أثر الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝= ٠,٠٥)، فقد بلغت قيمة ت (٥,٤٠٦)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٢٤)، تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس ولصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (٢)، يبين ذلك .



الشكل رقم (٢)
رسم بياني يمثل التفاعل بين أداء مجموعتي الدراسة على موضوعي التعبير ككل

يتضح من الشكل رقم (٢)، وجود تفاعل بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على موضوعي التعبير الكتابي ككل، فقد جاءت الفروق لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، وتساوت عند الذكور والإناث في المجموعة الضابطة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أهمية برنامج محرر النصوص في إثارة دافعية الطلبة للكتابة، وذلك لحداثة استخدامه مما شجع الطلبة على استمرار الكتابة والمتابعة، مما انعكس إيجابياً على أدائهم التعبيري.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

١. يدعو الباحثان معلمي اللغة العربية إلى تدريس موضوع التعبير باستخدام برنامج محرر النصوص، إلى جانب الطريقة التقليدية القلم والورقة.
٢. ضرورة إدخال برنامج معالج النصوص ضمن منهج اللغة العربية، والذي يتعلق بموضوع تعليم التعبير الكتابي.
٣. عقد دورات تدريبية للمعلمين لامتلاك مهارة استخدام الحاسوب في انجاز التعبير الكتابي.
٤. إجراء المزيد من الدراسات لتحديد فاعلية استخدام برنامج محرر النصوص في الكتابة على عينات أكبر، ومناطق تعليمية أوسع للتمكن من تعميم نتائج هذه الدراسات.

المراجع

الحلاق، علي سامي (٢٠٠٥). **أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الدليمي، كامل محمود والدليمي، طه علي (١٩٩٨). **طرائق تدريس اللغة العربية**. بغداد: مطابع جامعة بغداد.

السيد، محمود أحمد (١٩٨٠). **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**. بيروت: دار العودة.

الشروف، غادة (٢٠٠٢). **أثر برنامج تعليمي مقترح على التعبير الكتابي في اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية تربية الرصيفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٣). **أساليب تدريس اللغة العربية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيد، حسين راضي (١٩٩٦). **تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلبة اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم، السودان.

العودات، عبد الحافظ ومحمد، صالح (١٩٩٥). **تقرير حول مستوى التعليم في الأردن**. عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

الماضي، بيان ظاهر (٢٠٠٢). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر العلمي في مبحث اللغة الإنجليزية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

المخزومي، محمد ناصر (٢٠٠٤). **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية اربد الثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

نصر، حمدان علي (١٩٩٩). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في الكتابة التعبيرية. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، ١٥**(٣)، ٢٢٣-٢٢٧.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد (٢٠٠٤). معيار قياس الأداء التعبيري الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٣٤)، ١٦٤-١٩٦.

الهرش، عايد حمدان (٢٠٠٠). أثر استخدام محرر النصوص في كتابة طلبة الصف العاشر الأساسي لموضوع التعبير واتجاهاتهم نحو استخدامه في مدينة اربد. **أبحاث اليرموك، سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٦**(٣)، ٨١- ١٠٥.

الهرش ،عايد حمدان ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٠). دراسة مقارنة بين أسلوب التعليم التعاوني والتعليم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم

على الاحتفاظ بها. **المجلة التربوية**، **١٥**(٥٧)،٧٣– ١١٤.

الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي علي (٢٠٠٣). مدى تمكن طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة من بعض مهارات الاتصال اللغوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٢٨)، ٢٠–٤١.

Bacing, T. D. (1991). Computer- assisted instruction in critical thinking and writing: A process / model approach. **Research in the Teaching of English, 25**(3), 365- 382.

Chandler, D. (1992). The phenomenology of writing by hand. **Intelligent Tutoring Media, 3**(2), 65- 74.

Chandler, D. (1993). Student writers and the word processor. **British Journal of Educational Technology, 24**(1), 22-31.

Davidson, N., & Worsham, T. (1992). **Enhancing thinking through cooperative learning**. Teachers college press, Amsterdam avenue, New York. (ERIC Document reproduction service No. ED444954).

Fearnan, N., Lapp, D., & Flood, J. (1990). Changing perspectives in writing instruction. **Journal of Reading, 35**(7), 550- 556.

Kaplan, H. (1986). Computers and compositions improving students writing performance. Doctoral dissertation, University of Massachusetts. **Dissertation Abstracts International, 47**(3), 776-782.

Keetley, E. D.(1995). **Comparison of first grade computer assisted and handwritten process story writing.** Unpublished M. Ed. thesis, Johnson and Wales University, Wales.

Murau, A. M. (1993). Shared writing: Students, perceptions and attitudes of peer review. **Working Papers in Educational Linguistics, 9**(2), 71-79.

Paddison, J. H. (1995). **Portfolio assessment and computerized composition instruction: Combining the best of both worlds**. Paper presented at the annual meeting of the conference on college composition and communication, Washington, DC. March, pp. 23- 25.

Petrosky, H. (1990). Rethinking reading and writing from the perspective of translation. **College English, 52**(6), 676-682.

Rabkin. E. S., & smith. M. (1993).Teaching writing that works: A group approach to practical english collage. **Composition and Communication, 42**(4), 534-535.

Seawel, L., Smaldino, S., Steele, J., & Lewis, J. (1994). A descriptive study

comparing computer-based word processing and hand writing on attitudes and performance of third and fourth grade students involved in a program based on a process approach to writing. **Journal of Computing in Childhood Education, 5**(1), 43- 59.

Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. **TESOL Quarterly, 26**(3), 463-485.

169
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

مشكلة اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة ومدى الاختلاف في اتجاهاتهم نحو ذلك تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية

د. أحمد سليمان الزغاليل
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة

مشكلة اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة ومدى الاختلاف في اتجاهاتهم نحو ذلك تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية

د. أحمد سليمان الزغاليل
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى انتشار وشيوع مشكلة اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة، وكذلك معرفة مدى الاختلاف في سلوكات واتجاهات هؤلاء الطلبة تجاه هذه الظاهرة تبعا لمتغيرات النوع، والمستوى الدراسي، ومجال التخصص، والمعدل التراكمي. تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٧١٤) طالبا وطالبة من إحدى الجامعات الأردنية. ولتحقيق غايات هذه الدراسة تم استخدام مقياس قائمة اضطرابات الأكل لقياس السلوكات والاتجاهات نحو الأكل. بينت نتائج الدراسة وجود مستوى دون المتوسط بقليل من السلوكات والاتجاهات نحو الأكل عند طلبة الجامعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لكل من متغير الجنس والمعدل التراكمي. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لكل من متغير مجال التخصص ومتغير المستوى الدراسي. وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات الأكل، طلبة الجامعة، الاتجاهات نحو الأكل.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٤/٣م		* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٢/١٣م

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

The Problem of Eating Disorders Among University Students and Differences in their Attitudes Toward that According to Some Demographic Variables

Dr. Ahmed S. Zaghalil
College of Educational Sciences
Mu'tah University

Abstract

This study aimed at assessing the prevalence of eating disorders problem among university students, and knowing the differences in their behaviors and attitudes toward this phenomenon regarding to their gender, grand point average, field of specialization, and level of study. A sample of (714) student from one of the Jordanian universities was randomly selected in order to achieve the goals of the study. The Eating Disorder Inventory-2 was used to collect the data for this study. The statistical analysis of the data showed a slightly level below the average of behaviors and attitudes toward eating among university students. The results, also, showed no statistically significant differences in behaviors and attitudes toward eating among university students regarding any of their gender or grand point average. On the other hand, the results showed a statistically significance differences in behaviors and attitudes toward eating among university students regarding their field of specialization, and also, in their level of study. Based on these findings, some recommendations were suggested.

Key words: eating disorders, university students, attitudes toward eating.

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

مشكلة اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة ومدى الاختلاف في اتجاهاتهم نحو ذلك تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية

د. أحمد سليمان الزغاليل
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة

مقدمة

الغذاء والأكل بشكل عام من الحاجات الأساسية في حياتنا. فنحن نختلف ونتفاوت في طبيعة الأطعمة التي نحب، وكم نحتاج لنأكل، ومتى نحب أن نأكل. إن الغذاء ضروري جدا لصحتنا ونمونا. وبالرغم من ذلك، فإن بعض طرق وأنماط الأكل عند البعض يمكن أن تسبب الضرر الكبير على الصحة، حيث تبدأ المشاكل مع الغذاء عندما يتم استخدامه وسيلةً للتغلب على تلك الأوقات الصعبة التي يمر بها الإنسان عندما يشعر بالملل والضجر أو القلق أو الغضب أو الحزن أو الخجل أو الوحدة. فالغذاء يصبح مشكلة عندما يتم اللجوء إليه للمساعدة على تحمل الحالات والمشاعر المؤلمة، أو للارتياح من شدة الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد (Eating Disorders Association, 2005).

يعاني كثير من الناس– وخصوصا الذين هم في بدايات مرحلة الشباب مثل طلبة الجامعة– من مشكلة اضطرابات الأكل، سواء كانت على شكل فقدان الشهية (Anorexia)، أو الشراهة (Bulimia). حيث يشير كثير من الدراسات إلى أن هناك انتشار وشيوع لهذه الظاهرة عند طلبة الجامعات، وتحديدا الإناث منهم (Nattiv & Lynch 1994; Anstine & Grinenko, 2000). ويعزي الكثير من الباحثين أسباب انتشار هذه الظاهرة المرضية إلى عوامل وأسباب مختلفة ومتعددة، بعضها يرجع إلى عوامل بيولوجية سواء كانت استعدادات وراثية، أو اضطرابات هرمونية نتيجة خلل في عمل بعض الغدد كالغدة الدرقية. ويرجع بعضها إلى عوامل ثقافية ترتبط بمعايير اجتماعية ذات علاقة بالرشاقة والنحافة، وأهمية المظهر الخارجي للفرد. والبعض الآخر من هذه العوامل يرجع إلى أسباب نفسية تتعلق بالفرد نفسه، وخاصة ما يتعلق بالنظرة إلى الذات، من حيث مدى احترام وتقدير الذات.

وتعد اضطرابات التغذية مشكلة جدية إلى حد كبير، حيث تشير التقديرات إلى أن حوالي ١٠–٢٠٪ من أولئك الذين يعانون من هذه المشكلة قد يموتون بسبب اضطرابات التغذية، أو التعقيدات التي تنشأ عنها. وفي أغلب الأحيان، هناك ضرر يحدث للجسم لكن لا يمكن أن يظهر على الشكل الخارجي للجسم. يعتقد الكثيرون أن اضطرابات الأكل تصيب الإناث

فقط، وهذا غير صحيح. فإن الدراسات تشير إلى أن ربع الذين يعانون من اضطرابات الأكل في عمر الدراسة هم من الذكور، وأن حوالي ١٠٪ على الأقل من البالغين الذين يعانون من اضطرابات الأكل هم من الذكور (National Eating Disorders Association, 2005).

واضطرابات التغذية عدة أشكال مثل فقدان الشهية العصبي (Anorexia Nervosa) والنُهام العصبي أو الشراهة (Bulimia Nervosa)، ونوبات اضطراب التغذية (Binge-Eating Disorder). إن الذين يعانون من فقدان الشهية يجوعون أنفسهم بشكل خطير في محاولة منهم للوصول إلى مستوى غير عادي من النحافة، بحيث يصل وزنهم إلى أقل من ١٥٪ تحت وزنهم الملائم. أما المصابون بالنُهام فإنهم يفرطون في الأكل بكميات كبيرة بشكل يخرج عن السيطرة، فيتناولون أحياناً آلاف السعرات الحرارية في وقت واحد، ثم يحاولون بعد ذلك التخلص من هذه السعرات من خلال التقيؤ أو تجويع أنفسهم أو الإفراط في التمارين الرياضية، أو تناول المسهلات، أو بأي طريقة أخرى. أما المصابون بنوبات اضطراب التغذية فإنهم يأكلون كميات كبيرة من الأكل بشكل خارج عن سيطرتهم، لكنهم لا يلجئون إلى التخلص من السعرات الحرارية (Cumella, 2002).

ويؤكد كوميلا (Cumella, 2002) أن اضطرابات التغذية هي أمراض جدية وخطيرة، حيث فإن كلا من فقدان الشهية والنُهام يؤثران على الجسم بشكل سريع، ويمكن أن يؤدي إلى نقص في مقدار السكر في الدم، والتهاب البنكرياس، ونضخم وعجز في القلب، وانكماش في الدماغ يؤدي إلى فقدان الذاكرة وضعف في الذكاء، والإصابة بهشاشة العظام. فليس من المستغرب أن تكون فتاة مراهقة تعاني من فقدان الشهية، وتكون العظام عندها بنفس طبيعة العظام عند امرأة عجوز في الثمانين من عمرها. إن حوالي ٦٪ من المصابين بفقدان الشهية و١٪ من المصابين بالنُهام سيموتون بسبب اضطرابات التغذية. وتشير التقديرات إلى أن ثلث النساء الأمريكيات و١٥ ٪ من الرجال سيعانون من اضطرابات التغذية، أو بعض المشاكل المرتبطة بها في مرحلة ما من حياتهم. ويعد فقدان الشهية العصبي والنُهام العصبي اضطرابات تتميز بأنها أنماط غير سوية وشاذة لسلوك الأكل، واضطرابات في الاتجاهات والتصورات نحو الوزن وشكل الجسم (Kaye, Klump, Frank & Strober, 2000).

لقد أصبح الحرم الجامعي المكان الأكثر ملاءمة لظهور وازدياد مشكلة اضطرابات التغذية، حيث تشير مجموعة كبيرة من الدراسات إلى انتشار مشاكل الأكل بين طلبة الجامعات، وبالأخص الإناث منهم مقارنة بالنسبة العامة لانتشار هذه الاضطرابات عند بقية أفراد المجتمع (Franko & Omori, 1999; Heatherton, Nichols, Mahamedi & Keel, 1995; Nelson, Hughes, Katz & Searight, 1999) حتى أن بعض الباحثين ذهبوا إلى حد القول بأن الطالبات الجامعيات اللواتي يتمتعن بعادات وسلوكات طبيعية في الأكل

يشكلن النسبة الأقل (Hesse-Biber, Marino & Watts-Roy, 1999).

وهذا لا يعني ضمنا أن أغلبية الطالبات الجامعيات لديهن اضطرابات تغذية مرضية (Pathological). لقد بينت جمعية علم النفس الأمريكية (APA, 1994) أن قليلا جداً من هؤلاء يطورن مستويات مرضية من اضطرابات التغذية، حيث إن نسبة اللواتي يعانين من مرض فقدان الشهية العصبي (Anorexia Nervosa) تتراوح بين ٠,٥٪ – ١٪ من اللواتي هن في المرحلة المتأخرة من المراهقة وبداية مرحلة البلوغ. كما أن نسبة اللواتي يعانين من مستويات مرضية من النهام العصبي تتراوح بين ١٪ –٣٪ من نفس الفئة، وهناك نسبة ليست بالقليلة من اللواتي لديهن اضطرابات تغذية، ولكنها لم تصل إلى المعايير المرضية (APA, 1994).

يعد مرض فقدان الشهية العصبي (Anorexia Nervosa) واحدا من الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً والذي يتم تشخيصه عند النساء (Hsu, 1996). حيث يعاني ما بين ١–٢٪ من النساء الأمريكيات من فقدان الشهية العصبي (Zerbe, 1995). وهناك تقريباً ٩٠–٩٥٪ من الذين يعانون من فقدان الشهية العصبي هم من الفتيات والنساء (Gidwani & Rome, 1997). ويعد فقدان الشهية العصبي تهديدا جديا كامنا للحياة، ناتجاً عن اضطراب التغذية الخطر الذي يتميز بتجويع الذات والنقص المفرط في الوزن. حيث إن ما بين ٥–٢٠٪ من الأفراد الذين يعانون من مرض فقدان الشهية العصبي ينتهي بهم الأمر إلى الوفاة، وتزداد احتمالات الموت عند هذه الفئة كلما طالت مدة المعاناة (Zerbe, 1995). ويظهر مرض فقدان الشهية العصبي عادة في سن مبكر، وغالبا في منتصف مرحلة المراهقة. حيث يحتل مرض فقدان الشهية العصبي أحد أعلى معدلات الوفيات بين حالات اضطراب الصحة النفسية. وهناك بعض الأعراض النفسية الأساسية لفقدان الشهية العصبي كما يشير إليها جدواني وروم (Gidwani & Rome, 1997):

١– الرفض لإبْقاء وزن الجسم في مستوى أو فوق الحد الأدنى لوزن الجسم الطبيعي، الذي يتناسب مع طول الجسم والعمر، ومستوى النشاط، يصاحبه خوف شديد من زيادة الوزن.

٢– الإحساس بالسمنة أو الوزن الزائد على الرغم من نقص الوزن الملحوظ.

٣– اضطراب فترات الحيض عند النساء والبنات ما بعد سن البلوغ.

٤– القلق والاهتمام المتطرف بخصوص الوزن وشكل الجسم.

ومن المهم ملاحظة أن فرص التحسن تزداد كلما كان اكتشاف فقدان الشهية العصبي مبكرا. لذا من المهم ملاحظة وإدراك الإشارات التحذيرية لفقدان الشهية العصبية. وهناك بعض الإشارات التحذيرية لفقدان الشهية العصبي، والتي أشار إليها مركز العناية الصحية في كلية نيوجرسي (The College of New Jersey Center for Campus Wellness, 2005) ومنها:

١- فقدان الوزن الملحوظ.
٢- الانشغال بموضوع الوزن والغذاء والسعرات الحرارية والسمنة والحمية.
٣- رفض أكل بعض الأطعمة، كالكربوهيدرات على سبيل المثال.
٤- التعليقات المتكررة حول الإحساس بالسمنة على الرغم من فقدان بعض الوزن.
٥- القلق فيا يتعلق باكتساب الوزن أو السمنة.
٦- إنكار الإحساس بالجوع.
٧- تطوير وتبني طقوس خاصة بالغذاء، مثل تناول الطعام وفق نظام محدد، والمضغ المفرط للطعام.
٨- الأعذار الدائمة لتفادي وقت الأكل أو المواقف التي تتعلق بالأكل.
٩- اتباع نظام تغذية صارم وتمارين رياضية قاسية، بغض النظر عن حالة الطقس، أو التعب والإرهاق أو المرض أو الإصابة بسبب الحاجة للتخلص من السعرات الحرارية التي تناولها.
١٠- الانسحاب والابتعاد عن الأصدقاء والنشاطات المألوفة.

وبشكل عام فإن السلوكات والمواقف التي تشير إلى تخفيف الوزن والحمية والسيطرة على الغذاء تعبر عن مخاوف أساسية وهامة.

ومن الآثار الصحية لفقدان الشهية العصبي تجويع الذات، حيث يحرم الجسم من المواد الغذائية الضرورية التي يحتاج إليها للقيام بوظائفه الطبيعية. لذا فإن الجسم يجبر على إبطاء كل عملياته للحفاظ على الطاقة. هذا التباطؤ يمكن أن يؤدي إلى عواقب صحية على درجة عالية من الخطورة، مثل انخفاض معدل نبضات القلب غير الاعتيادي، وانخفاض ضغط الدم. وتزداد الخطورة من عجز القلب كلما انخفض مستوى ضغط الدم، ومعدل نبضات القلب أقل وأقل. وكذلك انخفاض الكثافة العظمية (نخر عظام)، والذي قد يؤدي إلى الإصابة بهشاشة العظام. إضافة إلى ضعف العضلات، والجفاف الحاد الذي يمكن أن يؤدي إلى الفشل الكلوي، والإغماء والإعياء، والضعف العام. وجفاف الشعر والجلد الذي كثيرا ما يصاحبه فقدان أو تساقط الشعر، ونمو وظهور الشعر في مختلف أنحاء الجسم، بما في ذلك الوجه عند الإناث (National Eating Disorders Association, 2002).

النُهام (الشراهة) العصبي (Bulimia Nervosa) عبارة عن اضطراب يرتبط بتدني احترام الذات، وبالإجهاد والمشاكل العاطفية. حيث ينشغل الفرد بشكل متواصل بالتفكير بشأن السعرات الحرارية، وطرق التخلص من الغذاء الذي تناوله. والنُهام أكثر شيوعاً من فقدان الشهية، لكنه يكون على شكل مرض مخفي أكثر، لأن الذين يعانون من النُهام يبقى معدل أوزانهم عادة حول المتوسط أو أعلى من المتوسط بقليل. والنُهام يمكن أن يدوم لفترة طويلة بدون ملاحظة، بالرغم من الشعور بالمرض وعدم السعادة. ذلك أن الشخص المصاب بالنُهام يدور في حلقة متواصلة من الأكل بكميات كبيرة جداً من الغذاء، والتمارض وتجويع الذات

لبضعة أيام، أَو البحث عن طرق أخرى للتعويض عن كمية الغذاء الذي تناوله كالتقيؤ أو استخدام المسهلات، وذلك يفضي إلى الجوع الشديد؛ مما يؤدي بالمريض إلى تناول كميات كبيرة من الغذاء لأن الجسم يشتهي الغذاء (Eating Disorders Association, 2005).

يؤثر مرض النُهام العصبي على حوالي ١–٣ ٪ من الطالبات في المرحلة الثانوية، وحوالي ١–٤ ٪ من الطالبات في المرحلة الجامعية. فهناك تقريباً حوالي ٨٠ ٪ من مرضى النُهام العصبيين هم من الإناث، كما أن كثيراً من الناس الذين يعانون من مرض النُهام العصبي هم من ذوي الأوزان المتوسطة. وكثير من الناس الذين يعانون من مرض النُهام العصبي يتمسكون بجداول وطقوس غير مريحة لإعطاء الفرص لأنفسهم لمزيد من الأكل. كذلك فإن العديد من الذين يعانون من مرض النُهام العصبي يلاحظون بأن سلوكاتهم غير عادية، وأحيانا تشكل خطرا على صحتهم (Gidwani & Rome, 1997).

وهناك ثلاثة أعراض نفسية أساسية للنُهام أو الشراهة العصبية:

١– أكل كميات كبيرة من الطعام في فترات قصيرة من الوقت، وفي أغلب الأحيان بشكل سري، بغض النظر عن الشعور بالجوع أو الشبع، وإلى حد ما بطريقة خارجة عن السيطرة.

٢– غالبا ما يتبع ذلك محاولة التخلص من السعرات الحرارية المفرطة التي تناولها الفرد كمحاولة التقيؤ، أو الإكثار من استخدام المواد المسهلة أو المدرة، بحيث يصبح أكثر اعتمادا عليها، ومحاولة الصوم واللجوء إلى التمارين الرياضية.

٣– القلق الزائد بخصوص الوزن وشكل الجسم (National Eating Disorders Association, 2002).

أشارت الجمعية الوطنية الأمريكية لاضطرابات الغذاء إلىعدد من الإشارات أو الدلالات التحذيرية للنُهام العصبي (National Eating Disorders Association, 2002):

١– اختفاء كميات كبيرة من الأكل في فترات قصيرة من الوقت، أَو كثرة وجود الأوعية والأدوات التي تشير إلى استهلاك كميات كبيرة من الأكل.

٢– كثرة محاولات التخلص من الأكل الذي تناوله الفرد، سواء من خلال الذهاب المتكرر إلى الحمام بعد وجبات تناول الطعام، أو وجود دلالات على التقيؤ أو رائحة التقيؤ، أو من خلال ملاحظة وجود الأغلفة أَو العلب التي تحوي المواد المسهلة للمعدة أَو المدرة.

٣– اتباع نظام تغذية صارم وتمارين رياضية قاسية، بغض النظر عن حالة الطقس، أو التعب والإرهاق، أو المرض أَو الإصابة، بسبب الحاجة للتخلص من السعرات الحرارية التي تناولها.

٤– انتفاخ غير عادي لمنطقة الفك والوجنتين.

٥– تغير لون الأسنان.

٦– التقيد بمواعيد أَو طقوس خاصة على أنها أسلوب فيما يتعلق بتناول الأكل.

٧- الانسحاب والابتعاد عن الأصدقاء والنشاطات المألوفة.

النُهام العصبي يمكن أن يكون ضارا جداً بالجسم. فالأكل بكثرة وبشراهة وبأوقات زمنية متقاربة وغير منتظمة، ومحاولة التخلص مما تم تناوله في نفس الوقت، يمكن أن يؤثر على كامل النظام الهضمي في الجسم، وأن يؤدي إلى حدوث خلل في توازن الجسم، الأمر الذي يؤثر على القلب ووظائف الأعضاء الرئيسية الأخرى في الجسم. وهناك آثار صحية للنُهام العصبي تتضمن حدوث خلل في معدل ضربات القلب، واحتمال عجز وتوقف القلب الذي قد يؤدي إلى الموت. وحدوث الجفاف ونقص في عنصري البوتاسيوم والصوديوم من الجسم نتيجة لمحاولات التخلص من الطعام. وكذلك إمكانية حدوث تمزق معوي أثناء فترات الأكل الكثيرة والمتعاقبة. والالتهاب المحتمل للمريء من كثرة مرات التقيؤ. إضافة إلى تسوس الأسنان وظهور البقع عليها ناتجةً عن حوامض المعدة أثناء التقيؤ المتكرر. والمعاناة من الإمساك المزمن نتيجة لسوء استخدام المواد الملينة والمسهلة. والمعاناة من القرح المعوية والتهاب البنكرياس (Gidwani & Rome, 1997).

ويشير الكثير من الدراسات إلى أن مشاكل الأكل شائعة ومنتشرة إلى حد ما بين طلبة الجامعات، وخصوصا الطالبات. وهناك عدة أسباب وعوامل تساعد على انتشار مثل هذا النوع من الصعوبات، بعضها يرتبط بالمعايير الثقافية والاجتماعية السائدة في الحرم الجامعي، والتي قد تركز على النحافة وشكل الجسم. وبعضها الآخر يرتبط بالتأثيرات الكبيرة للزملاء والزميلات في تطوير مثل هذه السلوكات والاتجاهات نحو الأكل بين طلبة الجامعة. ويرتبط بعضها الآخر بموضوع التكيف مع البيئة الجامعية، واحترام الذات، وكذلك شكل وتكوين الجسم. حيث تسهم هذه المتغيرات، إضافة إلى غيرها، في زيادة انتشار مشاكل الأكل بين طلبة الجامعات (VanLone, 2002).

فقد أشارت الدراسة التي أجراها جونز وبينيت والموستيد ولوسون ورودن (Jones, Bennett, Olmsted, Lawson & Rodin, 2001) إلى أن اتجاهات وسلوكات اضطرابات الأكل منتشرة بين المراهقين والشباب في المجتمعات الغربية، وأن انتشار هذه الاضطرابات في ازدياد، وأن العمر الذي تبدأ معه هذه الاضطرابات في تناقص. حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى انتشار اتجاهات وسلوكات اضطرابات الأكل بين طالبات المدارس الثانوية في منطقة اونتاريو في كندا. وتضمنت عينة الدراسة (١٧٣٩) طالبة تتراوح أعمارهن بين ١٢-١٨ سنة. وأشارت النتائج إلى أن ١٣٪ من اللواتي تتراوح أعمارهن بين ١٢-١٤ سنة، و١٦٪ من اللواتي تتراوح أعمارهن بين ١٥-١٨ سنة كان لديهن بعض أشكال اضطرابات الأكل. كما أشار ٢٣٪ من أفراد العينة إلى أنهن يمارسن الحمية الغذائية من أجل إنقاص الوزن. كذلك أشار ١٥٪ من أفراد العينة إلى أنهن لا يملكن السيطرة على كميات الأكل التي يتناولنها. كما أشار ٨,٢٪ من العينة إلى أنهن يحاولن الاستفراغ من أجل التخلص

من كميات الأكل التي يتناولنها، و٢,٤٪ يستعملن حبوب التخسيس لإنقاص الوزن. أما استخدام الأدوية الملينة والمسهلة والمدرة للبول فلم يكن شائعا عند أفراد العينة. كما أشارت النتائج إلى أن الأكبر عمرا والزيادة في كتلة الجسم يرتبط كل منهما بشكل مستقل بأعراض اضطرابات التغذية.

كذلك أجرى شوارتز وجايرت وارجويتي وجولد (Schwarz, Gairrett, Aruguete & Gold, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة الاختلاف في الاتجاهات نحو الأكل، وعدم الرضا عن الجسم بين الطالبات اللواتي يمارسن الرياضة واللواتي لا يمارسن الرياضة. تكونت العينة من (١٠٣) طالبات من إحدى الجامعات الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن درجة عدم الرضا عن الجسم كانت عند اللواتي لا يمارسن الرياضة أكثر منها عند اللواتي يمارسن الرياضة، وأن اللواتي يمارسن الرياضة لديهن ميل أكبر نحو الكمالية التي ترتبط بالاتجاهات المرضية نحو الأكل من اللواتي لا يمارسن الرياضة.

كما أجرى مينتز وكاشوبك (Mintz & Kashubeck, 1999) دراسة على عينة مكونة من (١١٤) طالبا و(١٣٨) طالبة من طلبة إحدى الجامعات الأمريكية بهدف تعرف الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) من الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول القوقازية والآسيوية فيما يتعلق بتقبل الجسم واضطرابات الأكل. أشارت النتائج إلى أن الإناث لديهن مشكلة أكبر من الذكور فيما يتعلق بالسلوكات والاتجاهات نحو الأكل. بينما لم تظهر هناك اختلافات في السلوكات والاتجاهات نحو الأكل بين الطلبة ذوي الأصول القوقازية وأولئك ذوي الأصول الآسيوية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور من المجموعتين، بينما كانت هناك فروق بين الإناث، حيث بينت النتائج أن الإناث من الأصول القوقازية كانت لديهن اتجاهات وممارسات أكثر فيما يتعلق باتباع نظام خاص للأكل (الحمية)، في حين كانت درجة تقدير الذات عند الإناث من الأصول الآسيوية أقل.

هناك أسباب كامنة وعوامل خطر متعددة لها علاقة باضطرابات التغذية، حيث تعد فترة الدراسة في الجامعة فترة صعبة جداً بالنسبة للإناث اللواتي لديهن اهتمام بموضوع الغذاء أو اللواتي يعانين من اضطرابات التغذية، وذلك بسبب التغييرات الحياتية الهامة والضغوط التي يواجهنها عندما يدخلن البيئة الجامعية. فقد أجرى كولي وتوراي (Cooley & Toray, 2001) دراسة بهدف قياس درجة الاهتمام بطريقة الأكل والحمية (dieting) وتقلبات الوزن واضطرابات التغذية خلال فترة ثلاث سنوات على عينة من طالبات إحدى الجامعات الأمريكية تكونت من (١١٧) طالبة. أشارت النتائج إلى أن متوسط الزيادة في الوزن لأفراد العينة كان (٥,٤)رطلاً على مدى ثلاث سنوات، وهو ما يعد طبيعيا. وكان هناك ثبات نسبي في مقاييس الأكل والحمية المرضية حيث بقيت مستقرة على مدى الثلاث سنوات. بينما أشارت النتائج إلى أن الطالبات اللواتي يدخلن الجامعة بمستويات أعلى من عدم الرضا

عن شكل الجسم كن الأكثر نسبيا في أنماط الأكل السيئة أثناء فترة الدراسة.

كذلك أجرت تيسيير (Tessier, 2001) دراسة على (٤٥٤) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر من منطقة وايتهورس الريفية في شمال كندا بهدف تعرف مدى شيوع اتجاهات وسلوكات اضطرابات الأكل، وكذلك معرفة أثر كل من متغيرات العمر والجنس والخلفية العرقية ومنطقة السكن على هذه السلوكات والاتجاهات. أشارت النتائج إلى أن ٢,٤٪ – ٨,٦٪ من الذكور و٢,٦٪ – ٦,٥٪ من الإناث أظهروا استعدادا وميلا نحو اضطرابات التغذية. فقد أشار الذكور إلى مدى واسع من القضايا التي تتعلق بالشراهة ومخاوف النضج، وعدم الأمان الاجتماعي. في حين أظهرت الإناث اتجاهات وسلوكات أكثر تحديدا نحو اضطرابات الأكل مثل الاندفاع نحو النحافة، وعدم الرضا عن شكل الجسم. كما وجد أن الإناث من الطلبة من شمال كندا كان لديهن سلوكات واتجاهات أقل نحو اضطرابات التغذية من نظرائهن من منطقة اونتاريو في جنوب كندا وشمال أمريكا، حيث بينت الباحثة أن اليافعين الذين يقطنون في مجتمعات أقل تمدنا (ريفية) يكونون أقل معاناة واهتماما بمشكلات اضطرابات التغذية.

وأجرى ادمان وياتيس (Edman & Yates, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة مستويات اضطرابات التغذية بين الطلبة الفلبينيين والقوقازيين الذين يدرسون في إحدى الجامعات في هاواي، إضافة إلى معرفة المتغيرات التي ترتبط باضطرابات الأكل. تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالبا فلبينيا، (٩٥ إناث و٣٨ ذكور)، و(١٥٧) طالبا قوقازيا، (١٠٠ إناث و٥٧ ذكور). أشارت النتائج إلى أن اضطرابات التغذية عند الإناث أعلى منها عند الذكور، كما أن الطلبة الذكور الفلبينيين كانوا أعلى من نظرائهم القوقازيين في مستوى اضطرابات التغذية، واتباع الحمية الغذائية، ودرجة عدم الرضا عن شكل الجسم، ومستوى الدافع نحو النحافة، تعود إلى اختلافات ثقافية في خطر التعرض لاضطرابات التغذية بين المجموعتين.

وفي دراسة أجراها جامبيكر وماشيب وجريلو (Jambekar, Masheb & Grilo, 2003) هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين مستوى الشعور بالخجل واضطرابات التغذية وارتباطها بالجنس. تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) من الذكور والإناث الذين يعانون من اضطراب التغذية حسب المعايير النفسية (DSM-IV). حيث تم استخدام عدد من المقاييس المختلفة، مثل مقياس الخجل الداخلي لقياس مدى احترام الذات، وقائمة بيك لقياس مستوى الكآبة. إضافة إلى مقياس فحص اضطراب التغذية لتقييم السلوكات والاتجاهات نحو اضطراب التغذية، واستفتاء شكل الجسم لقياس درجة الرضا عن شكل الجسم. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالخجل، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة الرضا عن شكل الجسم، حيث كانت عند النساء أقل بشكل ملحوظ. كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين

الخجل والاتجاهات نحو اضطرابات التغذية، حيث كانت هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالخجل ودرجة الرضا عن شكل الجسم عند الذكور من جهة، وبين الشعور بالخجل والخوف من زيادة الوزن عند النساء من جهة أخرى.

ويظهر من عرض الدراسات السابقة أنها تنوعت في أهدافها، حيث سعى بعضها إلى إجراء مقارنات بين عينات من جنسبات وخلفيات عرقية مختلفة مثل دراسة مينتز وكاشوبك (Mintz & Kashubeck, 1999)، ودراسة ادمان وياتيس (Edman & Yates, 2005). في حين سعى بعضها الآخر إلى معرفة العلاقة بين اضطرابات التغذية وبعض المتغيرات الأخرى كدرجة الرضا عن شكل الجسم، مثل شوارتز وجايرت وارجويتي وجولد (Schwarz, Gairrett, Aruguete & Gold, 2005)، ودراسة كولي وتوراي (Cooley & Toray 2001)، ودراسة جامبيكر وماشيب وجريلو (Jambekar, Masheb & Grilo, 2003). وقد ركزت هذه الدراسات في غالبيتها على متغيري الجنس والعمر. كما أن هذه الدراسات جميعها أجريت في مجتمعات غربية، حيث لم يتمكن الباحث من الحصول على أي دراسة ذات علاقة بموضوع الدراسة في أي من المجتمعات العربية. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية لتعرف مشكلة اضطرابات الأكل في أحد المجتمعات العربية (الأردن)، إضافة إلى معرفة علاقة هذه المشكلة بمتغيرات مختلفة مثل السنة الدراسية والمعدل التراكمي، بالإضافة إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تشير كثير من الدراسات إلى شيوع مشكلة اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة في المجتمعات الغربية، وخاصة بين الإناث، حيث تصل نسبة من يعانون من هذه المشكلة إلى أكثر من ٦٠٪ من الطلبة (Mintz & Betz, 1988). وحيث إن الدراسات حول هذا الموضوع في البيئات العربية غير متوفرة – في حدود علم الباحث –، فإنه من المهم جدا إجراء مثل هذه الدراسة لتعرف طبيعتها ومدى شيوعها، وكذلك تعرف مدى الاختلاف في اتجاهات الطلبة نحوها. وقد تكون هذه الدراسة –حسب معرفة واطلاع الباحث– الأولى من نوعها في البيئة العربية، وبالتحديد في البيئة الأردنية. إن النتائج التي ستنتهي إليها هذه الدراسة قد تساعد في إعداد برامج إرشاد نفسي للوقاية والعلاج من هذه المشكلة.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى انتشار وشيوع مشكلة اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة، وكذلك معرفة مدى الاختلاف في سلوكات واتجاهات هؤلاء الطلبة تجاه هذه الظاهرة تبعا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، ومجال التخصص، والمعدل التراكمي.

وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما مدى انتشار وشيوع اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة؟

٢- هل هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لكل من متغير الجنس والمستوى الدراسي ومجال التخصص والمعدل التراكمي؟

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات التالية:

١- اقتصار الدراسة على عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة مؤتة.

٢- تتحدد نتائج الدراسة الحالية باستجابات أفراد العينة على فقرات الأداة المستخدمة في قياس السلوكات والاتجاهات نحو الأكل.

مصطلحات الدراسة

اضطرابات الأكل: عبارة عن مواقف وسلوكات متطرفة تتعلق بالأكل والوزن، وتكون على شكلِ فقدان الشهية العصبي أو النُهام العصبي، والتي تعكس مشاكل نفسية وفيزيولوجية يمكن أَن يكون لها تأثيرات مدمرة ونتائج خطرة على حياة من يعاني منها.

الاتجاه: هو ميل دائم أو مستمر أو رغبة تجاه شيء ما، وهو مكتسب من خلال خبرات الفرد، وهو الذي يوجه السلوك، ويقصد بالاتجاهات نحو الأكل في هذه الدراسة وجهة نظر الطلبة نحو الأكل ومدى تقبلهم لأجسامهم، كما تقيسها فقرات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اسخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، وللإجابة على تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة

تحدد مجتمع الدراسة في جميع طلبة جامعة مؤتة من مرحلة البكالوريوس في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وقد بلغ عددهم حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة (١٢٤٣٤) طالبا وطالبة موزعين على (١٢) كلية.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددها (٧١٤) طالبا وطالبة بطريقة العينة العشوائية العنقودية (الشعبة الصفية)، منهم (٤٣٨) من الإناث و(٢٧٦) من الذكور، موزعين حسب المستوى الدراسي إلى (٢٤٨) سنة أولى، و(٢٠٨) سنة ثانية، و(١٥٥) سنة ثالثة، و(١٠٣) سنة رابعة. وهم موزعون حسب مجال التخصص إلى (٤١٢) من الكليات النظرية، و(٣٠٢) من الكليات العملية. أما من حيث توزيع أفراد العينة حسب المعدل التراكمي، فقد كان منهم (٢٤٢) معدلاتهم مقبول تتراوح بين (٦٠-٦٧,٩)، و(٢٦٧) معدلاتهم جيد تتراوح بين (٦٨-٧٥,٩)، و(١٤٣) معدلاتهم جيد جدا تتراوح بين (٧٦-٨٣,٩)، و(٦٢) معدلاتهم ممتاز (فأكثر٨٤). وتجدر الإشارة إلى أن (٦) فقط من الطلبة أشاروا إلى أن معدلاتهم أقل من مقبول (٦٠)، وقد تم استبعادهم من عينة الدراسة، حيث إن ثلاثة من هؤلاء كانت استباناتهم غير مكتملة، وغير صالحة للتحليل.

أداة الدراسة

لتحقيق غايات هذه الدراسة، تم استخدام مقياس قائمة اضطرابات الأكل لقياس السلوكات والاتجاهات نحو الأكل (Eating Disorder Inventory-2)، والذي أعده جارنر (Garner, 1991). وذلك لقياس الأبعاد السلوكية والاتجاهات ذات العلاقة بفقدان الشهية والنُهام. ويعد المقياس موثوقا ومفيدا في تقييم الأبعاد النفسية والسلوكية لاضطرابات الأكل عند كل من المرضى وغير المرضى (Lee, Lee, Leung & Yu, 1997; Schoemaker, Van Strien, & Van Der Staak, 1994).

يتكون المقياس في صورته الأصلية من (٩١) فقرة موزعة على (١١) مقياس فرعي تهدف إلى قياس السلوكات والاتجاهات نحو الأكل وبعض الخصائص ذات العلاقة. يحدد المستجيب مدى انطباق كل فقرة عليه باختيار إحدى الخيارات التالية (دائمًا، عادة، كثيرًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا). وقد صمم المقياس لتقييم أعراض اضطرابات التغذية وشدتها. حيث يقيس الأعراض الرئيسية لاضطرابات الأكل من حيث انشغال التفكير الدائم بالوزن، والاهتمام بالحمية، والخوف من السمنة. وتشير الدرجة العالية على المقياس إلى درجة أعلى من الخطر لتطوير اضطرابات التغذية، وإلى اتجاهات غير صحية نحو الأكل (Garner, 1991).

ولغايات هذه الدراسة سيتم استخدام (٣) من المقاييس الفرعية لقياس كل من السلوكات والاتجاهات نحو الأكل هي: الدافع للنحافة (The Drive for Thinness)، والنُهام (Bulimia)، وعدم الرضا عن الجسم. يتكون المقياس الأول من (٧) سبع فقرات تهدف إلى تقييم كل من السلوكات والاتجاهات المتعلقة برغبة الفرد في أن يكون نحيفا. أما المقياس الفرعي الثاني فيتكون من (٧) فقرات تقيس سلوكات الإفراط في الأكل ومحاولة التخلص

منه عند الفرد (Bingeing & Purging). في حين يتكون المقياس الفرعي الثالث من (٩) فقرات تهدف إلى قياس اتجاهات الفرد نحو جسمه أو جسمها.

يتمتع المقياس في صورته الأصلية بدرجة مناسبة من الصدق، حيث تراوحت قيمة معامل الصدق الداخلي (Internal Coefficient) للمقياس ككل بين (٠,٨٣ – ٠,٩٣)، كما أشار إليه (Shore & Porter, 1990). أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تراوحت قيم معامل الارتباط من خلال الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest)، وخلال فترة أسبوع بين (٠,٨٥ – ٠,٩٥) (Raciti & Norcross, 1987; Garner, 1991). كما كانت قيم الفا كرونباخ (Cronbach's alphas) لكل من المقاييس الفرعية الثلاثة: الدافع للنحافة (Drive for Thinness)، وعدم الرضا عن الجسم (Body Dissatisfaction)، والميل نحو النهام (Bulimia)، (٠,٩٣) و(٠,٩٣) و(٠,٨٧) على التوالي (Garner, Olmstead & Polivy 1983; Lee, Lee, Leung & Yu, 1997).

وللتحقق من صدق الأداة ومدى ملائمة فقراتها للبيئة الأردنية، تم التحقق من صدق المحتوى، من خلال عرض الاستبانة بعد ترجمتها إلى اللغة العربية على عدد من المحكمين بلغ (٩) من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة مؤتة، فقد تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات، في حين لم يتم حذف أية فقرة من فقرات الاستبانة. كما تم إجراء معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ (Cronbach alpha)، على عينة من خارج عينة الدراسة تكونت من (٥٠) طالبا وطالبة، وقد كانت (٠,٨٦) لمقياس الدافع للنحافة، و(٠,٨٤) لمقياس عدم الرضا عن الجسم، و(٠,٨٠) لمقياس الميل نحو النهام. في حين كان معامل المقياس ككل (٠,٨٣)، وهذا يشير إلى توافر درجة مناسبة من الثبات للمقياس كافية لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، واختبار التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار شافيه للمقارنات البعدية.

عرض النتائج

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما مدى انتشار وشيوع اضطرابات الأكل عند طلبة الجامعة؟ فإن الجدول رقم (١) يبين المتوسطات والانحرافات لاستجابات أفراد العينة على مقياس قائمة اضطرابات الأكل لقياس السلوكات والاتجاهات نحو الأكل، تبعا لكل من متغير المستوى الدراسي والجنس ومجال التخصص والمعدل التراكمي.

ويبين الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة ككل كان (٧٩,٤٧٩٧) والانحراف المعياري (١٨,٧٠٧٣) على مقياس قائمة اضطرابات الأكل لقياس السلوكات والاتجاهات نحو الأكل، وهو في حدود المتوسط الحسابي لدرجات المقياس (٨٠,٥). ويتبين من نفس الجدول أن المتوسط الحسابي للإناث كان (٨١,٥٥٣٢)، على مقياس الاتجاهات نحو الأكل، وهو أعلى نسبيا من المتوسط الحسابي للذكور البالغ (٧٨,٠٣٩٤).

أما بالنسبة للمستوى الدراسي للطلبة، وكما تشير النتائج في الجدول رقم (١)، فقد كان المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى (٧٢,٧٠٨٣) هو الأدنى، في حين كانت المتوسطات الحسابية لكل من طلبة السنوات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة متقاربة نسبيا، فقد بلغت (٨٢,٤٨٦٨)، (٨٣,٦٥٧١)، (٨٢,٨٦٠٥) على التوالي، وهي أعلى بقليل من المتوسط الحسابي لدرجات المقياس (٨٠,٥).

الجدول رقم (١)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس قائمة اضطرابات الأكل لقياس السلوكات والاتجاهات نحو الأكل حسب كل من الجنس والمستوى الدراسي ومجال التخصص والمعدل التراكمي

المتغير	مستويات المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستوى الدراسي	أولى	٢٤٨	٧٢,٧٠٨٣	١٨,٢٧٥٤
	ثانية	٢٠٨	٨٢,٤٨٦٨	١٨,٧٨١٩
	ثالثة	١٥٥	٨٣,٦٥٧١	١٦,٨٢٠٢
	رابعة	١٠٣	٨٢,٨٦٠٥	١٩,٤٥٦٤
النوع	أنثى	٤٣٨	٨١,٥٥٣٢	١٨,٠٥٤٨
	ذكر	٢٧٦	٧٨,٠٣٩٤	١٩,٠٥٨٨
مجال التخصص	كليات إنسانية	٤١٢	٨٤,٦٣٢٢	١٦,٢٦٥٤
	كليات علمية	٣٠٢	٧٤,٢٠٥٩	١٩,٥٩٩٥
المعدل التراكمي	٦٠-٦٧,٩	٢٤٢	٨٠,٥٦١٩	١٨,٦٦٨١
	٦٨-٧٥,٩	٢٦٧	٧٧,٣٠٤٧	١٨,٧٥٠٦
	٧٦-٨٣٠٩	١٤٣	٨١,١٣٣٣	١٩,٥١٣٩
	٨٤ فأكثر	٦٢	٨٠,٦١١١	١٦,٨٩٠٠
العينة ككل	المجموع	٧١٤	٧٩,٤٧٩٧	١٨,٧٠٧٣

وفيما يتعلق بمجال التخصص للطلبة، تشير النتائج كما في نفس الجدول إلى وجود اختلاف كبير نسبيا بين أفراد العينة في سلوكاتهم واتجاهاتهم نحو الأكل تبعا لاختلاف تخصصاتهم. فقد كان المتوسط الحسابي لطلبة الكليات النظرية (٨٤,٦٣٢٢) أعلى من المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العملية، والذي بلغ (٧٤,٢٠٥٩).

أما فيما يتعلق بالمعدل التراكمي للطلبة وعلاقته بسلوكاتهم واتجاهاتهم نحو الأكل، فتشير النتائج كما هي في الجدول رقم (١)، إلى أن المتوسط الحسابي للفئة التي معدلها جيد (٦٨–٧٥,٩) كان (٧٧,٣٠٤٧) وهو الأدنى، بينما كانت متوسطات الفئات الأخرى متقاربة نسبيا، حيث كانت (٨٠,٥٦١٩)، و (٨١,١٣٣٣)، و (٨٠,٦١١١)، للفئة التي معدلها مقبول (٦٠–٦٧,٩)، والفئة التي معدلها جيد جدا (٧٦–٨٣,٩)، والفئة التي معدلها ممتاز (٨٤ فأعلى) على التوالي.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: "هل هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥) في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لكل من متغير الجنس والمستوى الدراسي ومجال التخصص والمعدل التراكمي؟ فقد تم استخدام اختبار (ت) لفحص هذا السؤال فيما يتعلق بكل من متغير النوع ومجال التخصص. واختبار التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لفحص هذا السؤال فيما يتعلق بكل من متغير المستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

ويبين الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) (٠,٨٣٢) ومستوى الدلالة (٠,٣٦٢) وهذا يعني عدم وجود اختلافات ذات أهمية بين كل من الذكور والإناث فيما يتعلق بالسلوكات والاتجاهات نحو الأكل.

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار (ت) للفروق في الاتجاهات نحو الأكل لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير النوع

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	٨١,٥٥٣٢	١٨,٠٥٤٨	٠,٨٣٢	٠,٣٦٢
	إناث	٧٨,٠٣٩٤	١٩,٠٥٨٨		

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فيما يتعلق بمتغير مجال التخصص، يبين الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥) في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لمتغير التخصص بين كل من طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات العملية، حيث كانت قيمة (ت) (٤,٧٧٦)، ومستوى الدلالة (٠,٠٣٠). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لكل من طلبة الكليات النظرية (٨٤,٦٣٢٢)، وطلبة الكليات العملية (٧٤,٢٠٥٩) في الجدول رقم (١)، نجد أن الفرق كان لصالح طلبة الكليات النظرية، بمعنى أن طلبة الكليات النظرية لديهم سلوكات واتجاهات نحو الأكل أكثر مما هي عند طلبة الكليات العملية.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار (ت) للفروق في الاتجاهات نحو الأكل لدى الطلبة تبعا لمجال التخصص

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخصص	كليات إنسانية	٨٤,٦٣٢٢	١٩,٥٩٩٥	٤,٧٧٦	٠,٠٣٠
	كليات علمية	٧٤,٢٠٥٩	١٦,٢٦٥٦		

وفيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي، تشير نتائج تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٤)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝= ٠,٠٥) في الاتجاهات نحو الأكل لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيمة (ف) (٨,٦٥١)، ومستوى الدلالة (٠,٠٠٠). ولمعرفة لصالح أي من مستويات السنة الدراسية كانت الفروق دالة إحصائيا، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل (ANOVA) للفروق في الاتجاهات نحو الأكل لدى الطلبة تبعا لمستوى الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٨٥١٣,٢٥٩	٢٨٣٧,٧٥٣	٨,٦٥١	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٧١١	١١١٥٢٤,٥٩٨	٣٢٨,٠١٤		
المجموع الكلي	٧١٤	١٢٠٠٣٧,٨٥٨			

ويتبين من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝= ٠,٠٥) في السلوكات والاتجاهات نحو الأكل لدى طلبة الجامعة تبعا لمستواهم الدراسي، حيث كانت هذه الفروق بين طلبة السنة الأولى (٧٢,٧٠) من جهة، وكل من طلبة السنة الثانية (٨٢,٤٨)، وطلبة السنة الثالثة (٨٣,٦٥)، وطلبة السنة الرابعة (٨٢,٨٦) من جهة أخرى، ولصالح طلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة. بمعنى أن السلوكات والاتجاهات نحو الأكل لدى طلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة أعلى منها عند طلبة السنة الأولى.

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة حسب المستوى الدراسي على الاتجاهات نحو الأكل

المقارنة	المتوسطات الحسابية	مستوى الدلالة
(سنة أولى) (سنة ثانية)	(٧٢,٧٠٨٣) (٨٢,٤٨٦٨)	*٠,٠٠٤
(سنة أولى) (سنة ثالثة)	(٧٢,٧٠٨٣) (٨٣,٦٥٧١)	*٠,٠٠٠
(سنة أولى) (سنة رابعة)	(٧٢,٧٠٨٣) (٨٢,٨٦٠٥)	*٠,٠٢٠

تابع الجدول رقم (٥)

المقارنة	المتوسطات الحسابية	مستوى الدلالة
(سنة ثانية) (سنة ثالثة)	(٨٢,٤٨٦٨) (٨٣,٦٥٧١)	٠,٩٧٤
(سنة ثانية) (سنة رابعة)	(٨٢,٤٨٦٨) (٨٢,٨٦٠٥)	٠,٩٩٢
(سنة ثالثة) (سنة رابعة)	(٨٣,٦٥٧١) (٨٢,٨٦٠٥)	٠,٩٨٦

* دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\propto \geq$ ٠,٠٥)

أما فيما يتعلق بمتغير المعدل التراكمي، فتشير نتائج تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٦)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto =$ ٠,٠٥) في الاتجاهات نحو الأكل لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير المعدل التراكمي. فقد كانت قيمة (ف) (٠,٩٣٣)، ومستوى الدلالة (٠,٤٢٥). وهذا يشير إلى أن السلوكات والاتجاهات نحو الأكل لدى طلبة الجامعة لا تختلف باختلاف معدلاتهم التراكمية.

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في السلوكات والاتجاهات نحو الأكل لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٩٧٩,٦٧١	٣٢٦,٥٥٧	٠,٩٣٣	٠,٤٢٥
داخل المجموعات	٧١١	١١٩٠٥٨,١٨٧	٣٥٠,١٧١		
المجموع الكلي	٧١٤	١٢٠٠٣٧,٨٥٨			

مناقشة النتائج

بينت نتائج الدراسة وجود مستوى دون المتوسط بقليل من السلوكات والاتجاهات نحو الأكل عند طلبة الجامعة بشكل عام، وهذا يعني أن طلبة الجامعة لديهم سلوكات واتجاهات عادية وطبيعية نحو الأكل، بحيث لا تشكل عندهم مشاكل أو صعوبات ناتجة عن اضطرابات الأكل، وبالتالي لا تشكل تهديدا نفسيا أو بيولوجيا فيما يتعلق بمجريات حياتهم اليومية، وخاصة فيما بتعلق بتكيفهم مع بيئتهم الجامعية، وما يترتب على ذلك من صعوبات نفسية أو اجتماعية أو غيرها. وهذا يدل على أنهم بعيدون إلى حد كبير عن المعاناة من الإصابة بأي من فقدان الشهية أو الشراهة أو أي أمراض أخرى مرتبطة باضطرابات الأكل. ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى طبيعة البيئة الاجتماعية والثقافية للجامعة، حيث تقع في منطقة ريفية في جنوب الأردن، وبالتالي فإن المعايير الاجتماعية والثقافية، وخصوصا ما يتعلق منها بالنحافة والمظهر الشخصي يكون تأثيرها قليلاً نسبيا على سلوكات واتجاهات الطلبة في هذا المجال، مقارنة بالمدن الكبيرة التي تكون فيها مثل هذه المعايير والقيم الاجتماعية أكثر تأثيرا

على سلوكات واتجاهات الفرد نحو الأكل، للمحافظة على مظهر شخصي مقبول. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تيسيير (Tessier, 2001)، والتي أشارت إلى أن الذين يقطنون في مجتمعات ريفية يكونون أقل معاناة واهتماما بمشكلات اضطرابات التغذية.

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لمتغير الجنس، أي أن جنس الطالب، ذكرا كان أم أنثى، لا يؤثر على سلوكاته واتجاهاته نحو الأكل. وهذا يعود إلى انتماء طلبة الجامعة في غالبيتهم تقريبا إلى نفس البيئة الاجتماعية والثقافية، بمعنى أنهم يخضعون لنفس المؤثرات والمعايير الاجتماعية تقريبا، بحيث لا يكون لها تأثير مهم على سلوكات أي من الجنسين دون الآخر في سلوكاتهم واتجاهاتهم نحو الأكل. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي توصل إليها مينتز وكاشوبك (Mintz & Kashubeck, 1999)، والتي أشارت إلى أن الإناث لديهن مشكلة أكبر من الذكور فيما يتعلق بالسلوكات والاتجاهات نحو الأكل، وقد يعود ذلك إلى اختلاف البيئة الاجتماعية بين الدراستين.

كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لمتغير المعدل التراكمي. ويبدو من ذلك أن المعدل الدراسي لا يؤثر في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل، وقد يعود ذلك إلى أن المعدل التراكمي لمعظم أفراد العينة قد تجاوز حدود النجاح (٦٠)، ولم يشكل تهديدا لأي منهم في دراسته، وبالتالي فإن هناك شعوراً بالاطمئنان إلى حد ما عند الطلبة فيما يتعلق بمعدلاتهم التراكمية.

بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات واتجاهات طلبة الجامعة نحو الأكل تبعا لمتغير التخصص بين كل من طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات العملية، ولصالح طلبة الكليات النظرية، بمعنى أن طلبة الكليات النظرية لديهم سلوكات واتجاهات نحو الأكل أكثر، أي أنهم أكثر إقبالا على الأكل وبشكل ملاحظ، مما هي عند طلبة الكليات العملية. ويمكن تفسير ذلك من خلال ملاحظة مدى اهتمام وانغماس طلبة كل من الفئتين في برامجها الدراسية. وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة المواد الدراسية لطلبة الكليات العملية وصعوبتها نسبيا وكثرة متطلباتها لا تترك لهم وقتا كافيا إلى حد كبير للتفكير في أمور أخرى خارج نطاق الدراسة ومتطلباتها وهمومها. في المقابل، فإن قلة المتطلبات والواجبات الدراسية نسبيا لطلبة الكليات النظرية، والتي لا تزيد في غالبيتها عن امتحانين فصليين وآخر نهائي طوال الفصل الدراسي، إضافة إلى عدم صعوبتها نسبيا مقارنة بالتخصصات العملية، تخلق لديهم وقت فراغ كبير، يقضيه معظمهم في التجمع في أماكن الاستراحات الطلابية والعلاقات الشخصية وتجاذب أطراف الأحاديث في جوانب الحياة التي تهمهم وتعنيهم، والتي يتعلق بعضها باهتمامات هذه الفئة العمرية أخرى مثل المظهر الشخصي وغيره.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكات واتجاهات طلبة

الجامعة نحو الأكل تبعا لمتغير المستوى الدراسي بين طلبة السنة الأولى من جهة، وكل من طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الرابعة من جهة أخرى، ولصالح طلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة. وقد يعود ذلك إلى أن هناك بعض القيم والمعايير الخاصة بمجتمع الجامعة، والتي تختلف نسبيا عن المجتمع المحلي المحيط بها، حيث يكون الطلبة الأقدم وجودا في الجامعة أكثر تأثرا بهذه القيم والمعايير، وبالتالي فإن فترة وجود طلبة السنة الأولى في الجامعة قصيرة نسبيا، لم تتح لهم المجال لتعرف طبيعة السلوكات الممارسة من قبل الطلبة القدامى، وتعرف بعض المعايير والقيم المنتشرة بين هؤلاء الطلبة، مما يعني أن فرصة الاحتكاك بالطلبة القدامى وتعرف بعض سلوكاتهم واتجاهاتهم نحو الأكل كأسلوب للمحافظة على مظهر خارجي يتصف بالنحافة قليلة إلى حد ما.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- أن تقوم مراكز الإرشاد والخدمات الطلابية في الجامعات بضرورة توعية وتثقيف الطلبة، وخصوصا طلبة الكليات النظرية بموضوع اضطرابات الأكل، وما يترتب عليه من مشاكل وأمراض فسيولوجية ونفسية، وتأكيد أن اضطرابات الأكل لا تخص جنساً معينا دون الآخر، وإنما قد تصيب الجميع، وذلك من خلال النشرات والندوات التي تركز على هذا الموضوع.

٢- ضرورة توعية طلبة السنة الأولى -من خلال اللقاءات التعريفية (Orientation) التي تقوم بها الجامعة لطلبتها الجدد- بأهمية وخطورة موضوع اضطرابات الأكل، بحيث لا تتأثر سلوكاتهم واتجاهاتهم نحو الأكل بتلك التي يحملها طلبة السنوات السابقة.

٣- إجراء دراسات مشابهة على طلبة آخرين من جامعات أخرى وفي بيئات مختلفة إلى حد ما، كتلك التي توجد في المدن الكبيرة.

٤- إجراء دراسات تناول متغيرات أخرى لمعرفة علاقاتها بموضوع اضطرابات الأكل، مثل دخل الأسرة ومكان إقامتها، ودور وأثر وسائل الإعلام في السلوكات والاتجاهات نحو الأكل لدى طلبة الجامعة.

المراجع

American Psychiatric Association. (1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. (4th ed.) Washington, DC. Author.

Anstine, D. & Grinenko, D. (2000). Rapid screening of disordered eating in college aged females in the primary care setting. **Journal of Adolescent Health, 26**, 338-342.

Cooley, E. & Toray, T. (2001). Body image and personality predictors of eating disorder symptoms during the college years. **International Journal of Eating Disorders, 30**(1), 28-36.

Cumella, Edward J. (2002). **Eating disorders: An introduction**. Remuda Ranch Center for Anorexia and Bulimia, Inc. www.remudaranch.com

Eating Disorders Association. (2005). **Eating disorders**. A Rough guide for young men. www.edauk.com.

Edman, J. & Yates, A. (2005). A Cross-cultural study of disordered eating attitudes among Filipino and Caucasian Americans. **Eating Disorders, 13**, 279–289.

Franko, D. & Omori, M. (1999). Sub-clinical eating disorders in adolescent women: A test of the continuity hypothesis and its psychological correlates. **Journal of Adolescence, 22**(3), 389-396.

Gamer, D., Olmsted, M. & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. **International Journal of Eating Disorders, 2**, 15-34.

Garner, D. M. (1991). **Eating Disorder Inventory-2 (EDI-2)**: Professional Manual. Odessa. FL: Psychological Assessment Resources Inc.

Gidwani, G. & Rome, E. (1997). Eating disorders. **Clinical Obstetrics and Gynecology, 40**(3), 601-615.

Heatherton, T., Nichols, A., Mahamedi, F. & Keel, P. (1995). Body weight, dieting, and eating disorder symptoms among college students, 1982 to 1992. **American Journal of Psychiatry, 152**(11), 1623-1629.

Hesse-Biber, S., Marino, M., & Watts-Roy, D. (1999). A longitudinal study of eating disorders among college women. **Gender and Society, 13**(3), 385-408.

Hsu, G. (1996). Epidemiology of the eating disorders. **Psychiatric Clinics of North America, 19**(4), 681-697.

Jambekar, S., Masheb, R. & Grilo, C. (2003). Gender differences in shame in patients with binge-eating disorder. **Nutrition Research Newsletter**, May3.

Jones, J., Bennett, S., Olmsted, M., Lawson, M. & Rodin, G., (2001). Disordered eating attitudes and behaviors in teenaged girls: A school-based study. **Canadian Medical Association Journal, 165**(5), 240-261.

Kaye, W., Klump, K., Frank, G. & Strober, M. (2000). Anorexia and bulimia nervosa. **Annual Review in Medicine, 51**, 299–313.

Lee, S., Lee, A., Leung, T. & Yu, H. (1997). Psychometric properties of the eating disorder inventory (EDI) in a nonclinical Chinese population in Hong Kong. **International Journal of Eating Disorders, 21**(2), 187-194.

Mintz, L., & Betz, N. (1988). Prevalence and correlates of eating disordered behaviors among undergraduate women. **Journal of Counseling Psychology, 35**(4), 463- 471.

Mintz, L. & Kashubeck, S. (1999). Disordered eating and disordered eating among Asian and Caucasian college students. **Psychology of Women Quarterly, 23**, 781-796.

National Eating Disorders Association. (2002). **Eating disorders information index**. Available at: http://www.edap.org/p.asp? WebPage_ID=286 & Profile_ID=41141.

National Eating Disorders Association. (2005) **What are EDs**? Available at: www.NationalEatingDisorders.org.

Nattiv, A. & Lynch, L. (1994). The female athlete triad. **The Physician and Sports Medicine, 22**, 60-68.

Nelson, W., Hughes, H., Katz, B. & Searight, H. (1999). Anorexic eating attitudes and behaviors of male and female college students. **Adolescence, 34**(135), 621-633.

Raciti, M. & Norcross, J. (1987). The Eat and EDI: Screening, interrelationships, and psychometrics. **International Journal of Eating Disorders, 6**, 579-586.

Shore, R. & Porter, J. (1990). Normative and reliability data for 11 to 18 year olds on the Eating Disorder Inventory. **International Journal of Eating Disorders, 9**,201- 207.

Schoemaker, C., van Strien, T. & Van Der Staak, C. (1994). Validation of the eating disorder inventory in a no nonclinical population using transformed and untransformed responses. **International Journal of Eating Disorders, 15**(4), 387-393.

Schwarz, C., Gairrett, L., Aruguete, S. & Gold, S. (2005). Attitudes, body dissatisfaction and perfectionism in female college athletes. **North American Journal of Psychology, 7**(3), 345-352.

Tessier, J. (2001). **Disordered eating behaviors and attitudes of youth in a northern Canadian community**. Unpublished master thesis: University of Alberta, Canada.

The College of New Jersey Center for Campus Wellness. (2005). **Eating and body concerns**. Available at: http://www.tcnj.edu/~bodimage/regular/index.htm

VanLone, J. (2002). **Social contagion of eating attitudes and behaviors among first year college women living in residence hall communities**. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University.

Zerbe, K. (1995). **The body betrayed**. Carlsbad, CA: Gurze Books.

فاعلية التدريس القائم على نصوص تغيير المفاهيم في إحداث هذا التغيير والاحتفاظ به لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة

د. سالم عبد العزيز الخوالده
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

د. علي مقبل العليمات
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

فاعلية التدريس القائم على نصوص تغيير المفاهيم في إحداث هذا التغيير والاحتفاظ به لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة

د. سالم عبد العزيز الخوالده
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

د. علي مقبل العليمات
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية التدريس القائم على استخدام نصوص التغيير المفاهيم في إحداث التغيير المفاهيم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس الأحياء.

تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي موزعين في شعبتين من شعب الصف التاسع الأساسي في إحدى المدارس الأساسية في مدينة المفرق. وزعت هاتان الشعبتان عشوائيا لتشكيل مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. أما المجموعة التجريبية (ن = ٣٩) فقد تم تدريسها باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي في حين درست المجموعة الضابطة (ن = ٣٨) بالطريقة التقليدية. وتم استخدام اختبار مفاهيم البيئة الذي طُور في ضوء نتائج الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث وتم التحقق من دقته وثباته.

وأظهرت نتائج الدراسة أن للتدريس باستخدام نصوص التغيير المفاهيم أثراً ذا دلالة إحصائية في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا أن للتدريس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي أثرا ذا دلالة إحصائية في احتفاظ الطلاب بهذا التغيير في فهم مفاهيم البيئة ولصالح المجموعة التجريبية.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء النتائج.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم البيئة، الفهم الخطأ، نصوص تغيير المفاهيم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠/٤/٢٠٠٧م   * تاريخ قبوله للنشر: ٢١/٢/٢٠٠٨م

المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

Effectiveness of Conceptual Change Text Oriented Instruction on Bringing about Conceptual Change of Ecological Concepts of the Ninth Grade Students' and their Retention of this Conceptual Change

Dr. Salem A. Alkhawaldeh
Faculty of Educational Sciences
AL al-Bayt University

Dr. Ali M. Oleimat
Faculty of Educational Sciences
AL al-Bayt University

Abstract

The study aimed at investigating the effectiveness of conceptual change text oriented instruction in bringing about conceptual change of ninth grade students about ecological concepts, and their retention of this conceptual change compared with the traditional method of teaching Biology.

The subjects of the study consisted of 77 ninth-grade students from two classes of a basic school in Mafraq city. One of the classes was randomly assigned to experimental group in which conceptual change text oriented was implemented, and the other class was randomly assigned to control group in which students were instructed by traditionally designed biology instruction.

In the light of findings obtained from related literature the ecology concepts test was developed.

The study findings indicated that the conceptual change text oriented instruction was significantly effective in bringing about conceptual change of ecological concepts. The findings also indicated that the conceptual change text oriented instruction was significantly better than the traditional method of teaching in retention of the conceptual change.

In the light of these findings the study ended in a number of recommendations.

Key words: ecological concepts, misconceptions, conceptual change text.

196
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

فاعلية التدريس القائم على نصوص تغيير المفاهيم في إحداث هذا التغيير والاحتفاظ به لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة

د. سالم عبد العزيز الخوالده
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

د. علي مقبل العليمات
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

المقدمة

تعد المفاهيم العلمية من أهم نواتج العلم التي يتم بوساطتها تنظيم المعرفة العلمية في صورة ذات معنى، ويقع تعلم المفاهيم والتغيير المفاهيم في صلب تعلم العلوم، لان المفاهيم تزود بالعنصر المنظم والقواعد المرشدة لجميع الدروس كالمختبر أو العمل الحقلي(Nussbaum, 1989) . وتؤكد التربية العلمية ضرورة تعلم المفاهيم بصورة صحيحة، وأصبح اكتساب الطلبة لهذه المفاهيم هدفا رئيساً للتربية العلمية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤).

ومنذ سبعينيات القرن الماضي زادت البحوث في التربية العلمية من فهمنا لأثر المعرفة القبلية في فهم المفاهيم العلمية. وأصبح المقبول وعلى نطاق واسع أن المتعلم يستخدم فهمه القبلي في التعامل مع المعرفة الجديدة، (Zietsman & Hewson, 1986). ولاعتماد المتعلم في فهمه للمعرفة الجديدة على فهمه السابق، فقد يطور مفاهيم تختلف عن المفاهيم المقبولة من المجتمع العلمي، حتى بعد التدريس الرسمي. ويسمى مثل هذا الفهم غير المتفق أو المنسجم مع ما توصل إليه العلماء بالفهم الخاطىء (Griffiths & Grant, 1985). أو الفهم البديل (Arnaudin & Mintzes, 1985)، أو علوم الأطفال (Gilbert, Osborne & Fenshman, 1982). وسيستخدم في هذه الدراسة مصطلح الفهم الخاطىء للدلالة على فهم الطلبة غير المتفق أو غير المنسجم مع الفهم العلمي السليم.

وقد أظهرت الدراسات التي هدفت إلى تحديد فهم الطلبة للمفاهيم في مادة الأحياء شيوع العديد من المفاهيم الخاطىء في عدد من موضوعيات الأحياء منها: البناء الضوئي (Hazel & Prosser, 1994; Waheed & Lucas, 1992)، والانتشار (Marek, Cowan & Cavallo, 1994). والبيئة (Ozkan, Tekkaya & Geban, 2004)، والوراثة (Browning & Lehman, 1988)، والتنفس (Sanders, 1993)، والانتخاب الطبيعي (Brumby, 1984)، والجهاز الهضمي (Teixeria, 2000)، وجهاز دوران الدم (Sungur, Tekkaya & Geban, 2001).

وهذه الموضوعات التي يحمل الطلبة مفاهيم خاطئة حولها تعد أساسية في علم الأحياء وتترابط معاً بشكل كبير. ومن ضمن الموضوعات التي يحمل الطلبة مفاهيم خاطئة لها مفاهيم البيئة. وهي من الموضوعات التي يجد الطلبة صعوبة في تعلم مفاهيمها في الوقت الذي تعد فيه جزءا هاما وأساسيا من مناهج الأحياء (Johnstone & Mahmoud, 1980).

وقد أظهرت الدراسات السابقة التي أجريت حول فهم الطلبة لمفاهيم البيئة شيوع العديد من المفاهيم الخاطئة لهذه المفاهيم (Adeniyi, 1985; Aubusson, 2002; Eilam, 2002; Griffiths & Grant, 1985; Hogan, 2000; Musheno & Lawson, 1999; Reiner & Eilam, 2001).

وباختصار فقد تم تحديد المفاهيم الخاطئة والاعتقادات الكامنة وراء هذا الفهم الخاطئة المرتبطة بصعوبات فهم المفاهيم المتعلقة بالتنفس، والبناء الضوئي ، والطاقة، ودورات المواد في الطبيعة، وشبكات الغذاء، وسلاسل الغذاء. فعلى سبيل المثال بين اديناي (Adeniyi, 1985) أن الطلبة يحملون العديد من المفاهيم الخاطئة حول سلاسل الغذاء، وانتقال الطاقة، وهرم الطاقة، ودورة الكربون في الطبيعة. وحدد جريفز وجرانت (Griffiths & Grant, 1985) المفاهيم الخاطئة التي يحملها الطلبة حول شبكات الغذاء. ولخص منسون (Munson, 1994) في دراسة منفصلة المفاهيم الخاطئة المتعلقة بشبكات الغذاء، والتكيف، والسعة الحيوية، والنظام البيئي. وبالإضافة إلى ذلك فقد بينت دراسة رينر وايلام (Reiner & Eilam, 2001)، ودراسة ايلام (Eilam, 2002) أفكار الطلبة حول شبكات الغذاء.

وتتلخص خصائص المفاهيم الخاطئة في مقاومتها للتغيير، وتماسكها وثباتها، وتغلغلها في البيئة المعرفية للفرد، وصعوبة التخلص منها بطرق التدريس التقليدية (Fisher, 1985). ويتطلب بناء وإعادة بناء المعنى لدى المتعلم قيامه بشكل نشط بالمكاملة بين المعرفة الجديدة والمعرفة الموجودة في بنيته المعرفية (Novak, 2002)، فالتعلم ذو المعنى يتطلب قيام المتعلم ببناء الأبنية المعرفية المتكاملة التي تشمل المعرفة القبلية، والخبرات، والمفاهيم الجديدة، وغيرها من المعلومات الضرورية (Tsai, 2000). فقد أشار سميث ودايسيزا وروشيل (Smith, Disessa & Roschelle, 1993) إلى أن من المآخذ على البحوث العلمية التي تناولت الفهم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم والرياضيات عدم أخذها لوجهة النظر البنائية في التعلم، التي ترى أن فهم الطلبة القبلي يؤثر تأثيراً كبيراً في اكتساب الطلبة للفهم العلمي السليم.

فقد تم قبول النتائج العلمية لهذه البحوث المتعلقة بالفهم الخاطيء لدى الطلبة، ولكن ظهرت تساؤلات عدة حول خصائص وأسس ونمو الفهم لدى الطلبة. فقد أشار سميث وزملاؤه (Smith et al., 1993) إلى أن الباحثين في الفهم الخاطيء غالبا ما يتعاملون مع التعلم في العلوم والرياضيات بوصفها عملية يتم فيها التخلص من المفاهيم الخاطئة واستبدالها بمفاهيم الخبراء، أي أن التعلم يتضمن اكتساب مفاهيم الخبراء، والتخلص من المفاهيم الخاطئة.

ولا يؤدي الافتراض بالتخلص من المفاهيم الخاطئة إلى أية عواقب؛ وذلك لأنه ليؤثر تأثيراً كبيراً في الخبرة التي يتم إحلالها.

ويرى سميث وزملاؤه (Smith et al., 1993) أن عددا من الطروحات في بحوث المفاهيم الخاطئة لا تتفق مع النظرية البنائية، فقد ركزت البحوث المتعلقة بالفهم الخاطىء على الضعف في تعلم الطلبة، بينما أكدت البنائية على دور المعرفة القبلية في التعلم، فتفسير الطلبة للواجبات وأنشطة التعلم يتضمن تناول المفاهيم الجديدة في ضوء معرفتهم السابقة. وتعد أخطاء المفاهيم من خصائص مراحل التعلم الأولية، لعدم كفاية المعرفة الموجودة لدى الطلبة ودعمها لجزء من الفهم، وعندما تصبح المعرفة الحالية غير مناسبة لتفسير الظواهر وحل المشكلات يتعلم الطلبة من خلال تحويل وتحسين المعرفة القبلية إلى أشكالٍ أكثر قبولا وقدرة على حل ما يواجههم من مشكلات.

ويؤكد سميث وزملاؤه على أهمية الفهم القبلي باعتباره مصدرا أساسيا للنمو العقلي (المعرفي) في ضوء أنظمة معقدة في نظرتها للمعرفة. وهذه النظرة تؤكد على تهذيب المعرفة وإعادة بنائها بدلا من استبدالها، وتزود أيضا بالخطوط العريضة للإحاطة بالفهم الخاطىء كضعف (عيب)، وكمنتج (Smith et al., 1993).

هذا، ومن المقبول على نطاق واسع أن طريقة التدريس تعد عاملا أساسيا يؤثر في تحصيل الطلبة، كما أن المعلومات المتضمنة في نصوص الكتب المدرسية تعد جزءا هاما وأساسيا من عملية التدريس، فتعلم المعلومات المتضمنة في هذه النصوص عملية معقدة وديناميكية تتضمن تحريك المعرفة الحالية لترجمة المعلومات المتضمنة في هذه النصوص إلى وحدات ذات معنىً تتكامل مع الذاكرة الحالية (Anderson & Botticelli, 1990).

ولا يشتق المعنى للمعلومات المتضمنة في النص بشكل كلي من قراءة النص، وإنما يشتق من تفاعل القارئ (الفرد) مع المعلومات المتضمنة في النص، وبالتالي يتم بناء المعنى عندما تتعلق المعلومات المتضمنة في النص بمعلومات الطالب الحالية، وتعمل على تعديلها، حيث توجه المعلومات القبلية المعدلة التعلم اللاحق. ولكي يتم اكتساب الفهم العلمي السليم للمفاهيم، لا بد أن تمكن المعلومات المتضمنة في النصوص الطلبة من السير وفقا لقدراتهم، واستخدامهم لقدراتهم على التفكير.

ويمكن استخدام النصوص المصممة لتسهيل التغيير المفاهيم بوصفه عاملا مكملا للمحاضرات التي يتم إعطاؤها في الصفوف، كما أنها تعزز التدريس داخل الصف، وتساعد المعلم على التدريس بطريقة تسهل التغيير المفاهيم. وهناك العديد من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على منحى التغيير المفاهيم، التي تم اقتراحها لمساعدة الطلبة على تغيير فهمهم الخاطيء. وأشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية نصوص التغيير المفاهيم والنصوص المتضاربة (المتناقضة) في معالجة الفهم الخاطىء وبالتالي التخلص منه (Alverman & Hynd,

.(1989; Hynd, 2001; Palmer, 2003; Ozkan et al., 2004

فقد طور الفرمان وهيند (Alverman & Hynd, 1989) منحى النصوص المتضاربة (Refutational Text) بالاعتماد على نموذج بوسنر وسترايك وهوسون وجيرتزوج (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982) وعرفا النصوص المتضاربة (المتعارضة) بأنها النصوص التي تبين التعارض بين الفهم البديل والفهم العلمي السليم. ويتم في النصوص المتضاربة عرض الفهم البديل الشائع مع بيان تعارضه مع الفهم العلمي السليم، ومن ثم يتم تقديم التفسيرات العلمية الصحيحة التي تدلل على صحة الفهم العلمي السليم. والفرق الرئيس بين النصوص المتضاربة ونصوص التغيير المفاهيم، يكمن في سؤال الطلبة أن يصفوا الظاهرة الخاضعة للدراسة، ويتنبأوا بما يحدث بناء على ما لديهم من معرفة سابقة من عدمها. ففي النصوص المتضاربة يتم بيان التباين (التغاير) بين الفهم الخاطىء والفهم العلمي السليم، ولا يتم الطلب من الطلبة أن يتنبأوا بما يحدث قبل بيان التعارض (التباين) بين الفهم الخاطىء والفهم العلمي السليم. بينما يتم الطلب منهم في نصوص التغيير المفاهيم أن يتنبأوا بما يحدث في هذه الحالة، قبل تزويدهم بالمعلومات التي تبين عدم التوافق أو الانسجام بين الفهم الخاطىء والفهم العلمي السليم، وبعد مرحلة التنبؤ يتم عرض المفاهيم الخاطئة متبوعة بالأدلة والبراهين التي تبين تعارضها مع الفهم العلمي السليم.

هذا، وقد بينت العديد من الدراسات فاعلية التدريس باستخدام نصوص تغيير المفاهيم في إكساب الطلبة الفهم العلمي السليم للمفاهيم العلمية. فقد أجرى كاكير ويورك وجيبان (Cakir, Yuruk & Geban, 2001) دراسة هدفت إلى مقارنة فاعلية التدريس المبني على نصوص تغيير المفاهيم بالتدريس بالطريقة التقليدية في فهم الطلبة لمفاهيم التنفس الخلوي واتجاهاتهم نحو الأحياء. وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبا وطالبة يدرسون في أربع شعب في إحدى المدارس الثانوية في تركيا، حيث اختيرت شعبتان عشوائيا لتمثلا المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية نصوص تغيير المفاهيم، واختيرت شعبتان لتمثلا المجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية نصوص تغيير المفاهيم في فهم مفاهيم التنفس الخلوي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، بينما تشابهت اتجاهات طلبة المجموعتين، التجريبية والضابطة نحو مادة الأحياء.

وقام ميخيلا (Mikkila, 2001) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر تصميم النصوص في استيعاب (٢٠٩) من الطلبة لمفاهيم البناء الضوئي. وقد أنهى هؤلاء الطلبة دراسة الصف الخامس الأساسي ، وتم تدريسهم البناء الضوئي بالطريقة التقليدية وبطريقة نصوص تغيير المفاهيم. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا بطريقة نصوص تغيير المفاهيم

في استيعاب مفاهيم البناء الضوئي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.
وأجرى كاكير وأوزنترياكي وجيبان (Cakir, Uzuntiryaki & Geban, 2002) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة نصوص تغيير المفاهيم وطريقة خريطة المفاهيم في فهم طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم الأحماض والقواعد مقارنة بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالبا وطالبة موزعين في ست شعب، وقد وزعت هذه الشعب إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة (مجموعة نصوص تغيير المفاهيم، ومجموعة خريطة المفاهيم، والمجموعة الضابطة). وقد تم إعطاء جميع الطلبة اختبار الأحماض والقواعد القبلي والبعدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فهم الطلبة لمفاهيم الأحماض والقواعد تعزى لطريقة التدريس (طريقة نصوص تغيير المفاهيم، وطريقة خريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية)، ولصالح الطلبة الذين تعلموا بطريقة نصوص تغيير المفاهيم وطريقة خريطة المفاهيم. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فهم الطلبة لمفاهيم الأحماض والقواعد يعزى للجنس.

وقام الباريسيان وتيكايا وجيبان (Alparsian , Tekkaya & Geban, 2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية نصوص تغيير المفاهيم في فهم مفاهيم التنفس لدى طلبة الصف الحادي عشر. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر، يدرسون في شعبتين في إحدى المدارس الثانوية في تركيا. وقد تم توزيع هاتين الشعبتين عشوائيا إلى مجموعة تجريبية (ن=٣٤)، تم تدريسها بإستراتيجية نصوص تغيير المفاهيم، وأخرى ضابطة (ن= ٣٤)، تم تدريسها بالطرية الاعتيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية نصوص تغيير المفاهيم في فهم مفاهيم التنفس على نظرائهم الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فهم مفاهيم التنفس لدى الطلبة تعزى للجنس، ولصالح الطالبات.

وهدفت الدراسة التي قام بها اوزكان وزملاؤه (Ozkan et al., 2004) إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام نصوص تغيير المفاهيم في فهم طلبة الصف السابع لمفاهيم البيئة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبا وطالبة في الصف السابع يدرسون في شعبتين، ووزعت هاتان الشعبتان إلى مجموعة تجريبية ، تم تدريسها باستخدام نصوص تغيير المفاهيم، ومجموعة ضابطة ، تم تدريسها بالطريقة التقليدية. أما أداة الدراسة المتمثلة باختبار المفاهيم البيئية فقد استخدم في تطويرها المعلومات التي تم جمعها من خلال المقابلات والرجوع إلى الدراسات السابقة في هذا المجال. وبينت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار المفاهيم البيئية ، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام نصوص تغيير المفاهيم.

وقام الخوالده (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية

نصوص تغير المفاهيم في فهم مفاهيم البناء الضوئي لدى طالبات الصف الأول الثانوي ممن هن في مرحلة التفكير المحسوس، وممن هن في مرحلة التفكير المجرد. وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبة يدرسن في شعبتين، ووزعت هاتان الشعبتان عشوائيا لتشكيل المجموعة التجريبية (ن=٤٠)، وتم تدريسها بإستراتيجية نصوص تغير المفاهيم، والمجموعة الضابطة (ن=٤١) وتم تدريسها بالطريقة التقليدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فهم المفاهيم بالبناء الضوئي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي تعزى لإستراتيجية التدريس، ولصالح الطالبات اللواتي درسن بإستراتيجية نصوص التغير المفاهيمي، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي لدى طالبات الصف الأول الثانوي تعزى لمستوى التفكير الشكلي، ولصالح الطالبات ذوات التفكير المجرد.

وفي هذا المجال أيضا، قام ينلمز وتيكايا (Yenilmez & Tekkaya, 2006) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية الجمع بين إستراتيجية نصوص تغير المفاهيم واستراتيجيات التعاون عبر شبكة الانترنت في فهم الطلبة للبناء الضوئي والتنفس في النباتات. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٣ طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن موزعين في ست شعب في إحدى المدارس . وقد وزعت هذه الشعب إلى مجموعة تجريبية (ن=١١٦) وقد تم تدريسها بطريقة تجمع بين إستراتيجية نصوص التغير المفاهيمي واستراتيجيات التعاون عبر الشبكة، ومجموعة ضابطة (ن=١١٧) وتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية التقليدية. وتم قياس فهم الطلبة المفاهيمي بالبناء الضوئي والتنفس عن طريق اختبار تشخيصي من نوع الاختيار من متعدد ثنائي الأبعاد أعده الباحثان وفقا للطريقة التي أوصى بها حسلم وتريجيست (Haslam & Treagust, 1987)، كما تم قياس قدرات الاستدلال لدى الطلبة باستخدام التفكير المنطقي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فهم المفاهيم بالبناء الضوئي والتنفس الخلوي لدى الطلبة تعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح إستراتيجية التدريس التي تقوم على الجمع بين إستراتجيتي نصوص تغيير المفاهيم واستراتيجيات التعاون عبر الشبكة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فهم المفاهيم بالبناء الضوئي والتنفس الخلوي تعزى للجنس، ولصالح الإناث.

ونظرا لأهمية تعلم المفاهيم بشكل عام والمفاهيم في الأحياء بشكل خاص، والتي تعد أحد محاور اهتمام البحث في التربية العلمية، وكذلك بيان الدراسات السابقة لوجود العديد من المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالبيئة، وقلة الدراسات العربية، والمحلية –على حد علم الباحث واطلاعه– التي تناولت كيفية التعامل مع هذه المفاهيم. لذلك ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة بهدف استقصاء أثر استراتيجية نصوص تغيير المفاهيم في إحداث تغيير المفاهيم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم.

مشكلة الدراسة

يعد تعلم الطلبة مفاهيم البيئة تعلما ذا معنى أمرا جوهريا إذا أخذ بعين الاعتبار الوظيفة الأساسية التي يؤديها تدريس علم البيئة في فهم الطلبة للبيئة التي يعيشون فيها، ولمساعدة الطلبة على تعلم مفاهيم البيئة بطريقة ذات معنى، وبالتالي تعزيز وتشجيع حدوث التعلم ذو المعنى، لا بد من تحديد الفهم الخاطئ لمفاهيم البيئة لدى الطلبة أولا، ثم محاولة إزالة أو التخلص من الفهم الخاطئ لديهم ثانيا. من هنا جاءت هذه الدراسة لتحديد أشكال الفهم الخاطئ لمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، ولتبحث مدى فاعلية التدريس باستخدام نصوص تغيير المفاهيم في إحداث تغيير مفاهيم وإكساب الطلاب الفهم العلمي السليم لهذه المفاهيم واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم. وعليه حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما فاعلية التدريس القائم على نصوص تغيير المفاهيم في إحداث تغيير المفاهيم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس الأحياء؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أشكال الفهم الخطأ لمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي؟

٢- ما فاعلية التدريس باستخدام نصوص تغيير المفاهيم في إحداث تغيير المفاهيم لدى هؤلاء الطلاب؟

٣- ما فاعلية التدريس باستخدام نصوص تغيير المفاهيم في احتفاظهم بهذا التغيير؟

فرضيات الدراسة

في ضوء الأسئلة السابقة، حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين الصفريتين التاليتين:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق في تغيير المفاهيم لمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي الذين دُرّسوا باستخدام نصوص تغيير المفاهيم والذين دُرًسوا بالطريقة التقليدية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق في الاحتفاظ بتغيير المفاهيم لمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي الذين دُرًسوا باستخدام نصوص تغيير المفاهيم والذين دُرًسوا بالطريقة التقليدية.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من:

١- أهمية تعلم المفاهيم العلمية والتي تعد اللبنات الأساسية في تكوين البنية المعرفية للطلبة.

٢-كونها تتناول موضوعا من أهم الموضوعات في علم الأحياء، وهو مفاهيم البيئة، والذي يعتمد عليه في فهم الكثير من موضوعات الأحياء.

٣-كونها تقارن بين إستراتيجيتين للتدريس هما: نصوص تغيير المفاهيم، والطريقة التقليدية في إحداث تغيير المفاهيم واكتساب الفهم العلمي السليم، في ضوء قلة الدراسات العربية، والمحلية حول هذا المجال الخاص بأساليب التدريس، في حدود علم الباحث.

٤- إمكانية إسهامها في توجيه معلمي العلوم إلى أهمية الكشف عن المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة، وتوجيهم أيضا إلى أهمية تغيير المفاهيم والطرق الحديثة التي تمكننا من تحقيقه.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة جزئيا بعدد من المحددات أهمها:

١-اقتصرت عينة الدراسة على طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة المفرق الأساسية الأولى للبنين، ويعتمد تعميم نتائجها على القدر الذي تكون فيه هذه العينة ممثلة لمجتمع الطلاب في المرحلة الأساسية في الأردن.

٢- اقتصرت الدراسة على تطبيق طريقة التدريس على موضوع البيئة من كتاب الأحياء للصف التاسع الأساسي. وطبقت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ لمدة ثلاثة أسابيع.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الأساسية، وفيما يلي التعريفات الإجرائية لها.

أشكال الفهم الخاطئ Misconception: هو كل فهم لا ينسجم مع ما توصلت إليه المعرفة العلمية لمفهوم معين، وقد يكون هذا الفهم خطأ، وقد يكون غير كامل (Saunders, 1992).

الفهم العلمي السليم Scientific Understanding: هو الفهم الذي ينسجم مع ما توصلت إليه المعرفة العلمية لهذا المفهوم، والذي يتناسب مع مستوى المادة العلمية الجديدة المراد تدريسها (برهم، ١٩٩٣).

تغيير المفاهيم Conceptual Change: هو عملية تغيير في البنية المفاهيمية للطالب، ويقاس بمدى تغيير شكل الفهم الخاطيء الموجود بفهم علمي سليم.

نصوص تغيير المفاهيم Conceptual Change Texts: استراتيجية تعليمية قائمة على منحى تغيير المفاهيم تستخدم لمعالجة الفهم الخاطئ، فيُسأل التلاميذ عن الحالة الخاضعة للدراسة لتعرف معلوماتهم السابقة عنها، وبعد ذلك يتم بيان الفهم الخاطئ الشائع لدى الطلبة المتعلق بالموضوع الخاضع للدراسة ، ويلي ذلك طرح أمثلة توضيحية، وبيان

للتفسيرات العلمية حول هذا الموضوع، لبيان تضارب هذه التفسيرات مع الفهم الخاطئ، مع التركيز على بيان فشل الفهم الخاطئ في تفسير الظاهرة الحقيقية. وأخيرا يتم طرح أسئلة أخرى على الطلبة لدفعهم إلى تطبيق المفاهيم الجديدة المكتسبة في الإجابة عن هذه الأسئلة (Cakir et al., 2001).

الطريقة التقليدية (الاعتيادية) Traditional Method: طريقة تعليمية (شائعة) يقوم فيها المعلم(معلم العلوم) بالمهمة الرئيسية في تدريس العلوم/ المفاهيم العلمية، بينما يكون موقف المتعلم موقفاً (سلبيا) بوجه عام. وتتضمن بشكل أساسي استخدام المعلم لأسلوب العرض اللفظي، والأسئلة لإثارة النقاش بطريقة محددة تؤدي إلى توضح المفاهيم ،وأفكار الدرس الأخرى، والعرض العلمي، وعروض المواد التعليمية الأخرى، لأغراض التثبت وتأكيد صحة النتاجات المعرفية، وأسئلة الكتاب المدرسي لأغراض التقويم الصفي والواجب البيتي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تعد هذه الدراسة شبه تجريبية، لأنه تم اختيار شعبتين بشكل عشوائي، ولكن طلاب الشعبتين لم يتم اختيارهم بشكل عشوائي، وذلك لان الباحث لا يتحكم في الاختيار العشوائي لطلاب الشعبتين. وكانت المتغيرات في الدراسة كما يلي:

المتغير المستقل: وهو استراتيجية التدريس وله مستويان هما: استراتيجية نصوص تغيير المفاهيم، والطريقة التقليدية.

المتغيرات التابعة: تناولت الدراسة متغيرين تابعين هما:

١- الفهم العلمي السليم لمفاهيم البيئة ، وتم قياسه بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار مفاهيم البيئة المطبق بعد المعالجة التجريبية.

٢- الاحتفاظ : وهو ناتج ما يتذكره الطالب من المادة التعليمية، وتم قياسه بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار الاحتفاظ.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس الذكور التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق بالمملكة الأردنية الهاشمية، والمنتظمين فيها للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. والبالغ عددهم (١١١٩) طالبا موزعين على (٤١) مدرسة.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٧٧) طالبا موزعين على شعبتين من شعب الصف التاسع الأساسي في مدرسة المفرق الأولى الأساسية للبنين. وقد وزعت هاتين الشعبتين عشوائيا

لتشكيل مجموعتي الدراسة، وهما:

١- المجموعة التجريبية (ن= ٣٩)، وقد تم تدريسها باستخدام نصوص تغيير المفاهيم.

٢- المجموعة الضابطة (ن=٣٨)، وقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها الأداة التالية:

اختبار مفاهيم البيئة

تكون هذا الاختبار في صورته النهائية من (١٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ثنائي الأبعاد، وهو من إعداد الباحث، وتم إعداده وفقا للإطار الذي تم وصفه من قبل حسلم وتريجست (Haslam& Treagust, 1987). حيث يختار الطالب جوابا من ثلاثة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار في الطبقة الأولى، تختبر المحتوى المعرفي للبيئة ، ويختار سببا من أربعة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار في الطبقة الثانية ، بحيث يتضمن أحد هذه البدائل سبباً مقبولاً علمياً، وتتضمن البدائل الثلاثة الأخرى أسبابا تعكس الفهم الخاطئ الذي تم تحديده من خلال مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة، والمقابلات مع الطلاب. ولكي يكون الجواب صحيحا يجب أن يختار الطالب الجواب الصحيح والسبب الصحيح. ويعطى الطالب درجة واحدة على الجواب الصحيح أو صفرا على الجواب الخاطئ. وهكذا، تقل فرص تخمين الإجابة ويزيد صدق الاختبار ونتائج الدراسة وتعميماتها.

وصمم هذا الاختبار من اجل قياس الفهم العلمي السليم لمفاهيم البيئة، ولكشف أشكال الفهم الخاطئ الشائعة بين طلاب الصف التاسع الأساسي قبل المعالجة التجريبية وبعدها، ولقياس احتفاظ الطلاب بهذه المفاهيم. وتم اتباع الخطوات الآتية التي شكلت الجانب النوعي من هذه الدراسة في إعداد هذا الاختبار:

١- حلل محتوى الفصل الأول (العلاقات بين الكائنات الحية) من الوحدة الرابعة من كتاب الأحياء للصف التاسع الأساسي لتحديد المفاهيم البيئية التي يتناولها هذا الفصل من قبل الباحث ومشرف تربوي وثلاثة معلمين للأحياء يحملون درجة البكالوريوس في الأحياء والماجستير في أساليب تدريس العلوم.

٢- روجعت أدبيات البحث ذات الصلة وبخاصة دراسة جريفز وجرانت (Griffiths & Grant, 1985) ، ودراسة منسون (Munson, 1994). ودراسة اوزكان وزملاؤه . (Ozkan, et al .,2004)

٣- أجريت مقابلات مع الطلاب لاستقصاء فهمهم بعمق، حيث تم إجراء مقابلات مع عشرة طلاب من طلبة الصف العاشر الأساسي، ممن انهوا دراسة موضوع البيئة، لتحديد فهمهم لهذا الموضوع. ولأغراض إجراء المقابلات مع الطلاب تم تصنيفهم حسب علاماتهم

في مادة الأحياء في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى ذوي تحصيل مرتفع، وذوي تحصيل متوسط، وذوي تحصيل منخفض. وقد طلب من المعلم اختيار (١٠) متطوعين من متوسطي التحصيل لإجراء المقابلات معهم. وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة (Semistructured) التي تتضمن طرح سؤال محدد متبوعا بأسئلة توضيحية غير محددة أو مفتوحة النهاية. واستغرقت المقابلات حوالي (٢٥) دقيقة، وغطت المفاهيم الرئيسة المتعلقة بالبيئة. هذا، وقد تم تصوير جميع المقابلات بالفيديو وتحليلها من قبل الباحث. ويبين الملحق (٢) عينة من المقابلات التي أجريت مع الطلاب لتحديد فهمهم بالبيئة.

٣- تم تحديد صدق الاختبار بدلالة صدق المحتوى، حيث تم عرضه على مجموعة من المتخصصين وأعيدت صياغة بعض فقراته في ضوء الملاحظات التي أبدوها.

٤- طبق الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالبا حيث تم إيجاد ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20 KR20 حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٣)؛ وقد عُدَّ مقبولا لأغراض الدراسة.

المواد التعليمية

تمثلت في نصوص تغيير المفاهيم.

نصوص تغيير المفاهيم Conceptual Change Texts: قام الباحث بإعداد وتطوير سبعة نصوص تغير مفاهيم للموضوعات التالية: النظام البيئي، والمجتمع الحيوي، والمنتجات، والمستهلكات، والسلسلة الغذائية، والشبكية الغذائية، وهرم الطاقة. وذلك لمساعدة الطلبة على استبدال الفهم العلمي السليم بفهمهم القبلي غير السليم. وقد تم تطوير هذه النصوص وفقا للشروط التي اقترحها بوسنر وزملاؤه (Posner, et al., 1982) لإحداث تغيير المفاهيم، حيث تم في كل نص من النصوص التي تم إعدادها، طرح أسئلة حول الموضوع الخاضع للدراسة لتنشيط الفهم الخاطئ لدى الطلبة وتعرّفه، ثم عُرض الفهم الخاطىء الشائع لدى الطلبة، تلى ذلك تقديم التفسيرات العلمية مدعمة بالأمثلة لبيان تضارب (تعارض) الفهم الخاطىء مع المعرفة العلمية السليمة لهذا المفهوم، مع التركيز على بيان فشل الفهم الخاطىء في تفسير الظواهر العلمية. وأخيرا تم طرح أسئلة أخرى على الطلبة لحثهم على تطبيق المفاهيم الجديدة المتعلمة في الإجابة عن هذه الأسئلة.

هذا، وقد تم عرض نصوص تغيير المفاهيم التي تم إعدادها على مجموعة من المحكمين يحملون درجة البكالوريوس في الأحياء، ودرجة الماجستير أو الدكتوراه في أساليب تدريس العلوم، وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تتفق النصوص مع الاستراتيجية التي تمثلها؟
- هل النصوص مناسبة لمستوى الطلاب؟

– هل تمثل النصوص المادة التعليمية في الكتاب؟

وقد تم تعديل هذه النصوص في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، وأصبحت مناسبة للغرض باتفاق جميع المحكمين.

إجـراءات التنفيذ

١– تحديد عينة الدراسة من مجتمع الدراسة وتحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٢– تطبيق اختبار مفاهيم البيئة قبل البدء بالدراسة لتحديد الفهم الخطأ القبلي لدى الطلاب.

٣– تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نصوص تغيير المفاهيم ، حيث قام الباحث بإعداد سبعة نصوص تغيير مفاهيمي اعتمادا على الأدب التربوي ذي الصلة، والمقابلات التي أجريت مع الطلبة للموضوعات التالية: النظام البيئي، والمجتمع الحيوي، والمنتجات، والمستهلكات، والسلسلة الغذائية، والشبكية الغذائية، وهرم الطاقة. وفي كل نص من النصوص المذكورة، تم التقديم للموضوع المتضمن في النص بطرح أسئلة، تلى ذلك عرض لإجابات الطلبة المحتملة التي قد تتضمن فهما خاطئاً، وجرى بعد ذلك مناقشة كل إجابة من الإجابات المحتملة في النص، لإيجاد حالة من عدم الرضا لدى الطلبة عن فهمهم الحالي. ثم جرى تقديم التفسيرات العلمية الواضحة والمفهومة والمعقولة، إضافة إلى تقديم الأمثلة والرسوم التوضيحية في النصوص، لمساعدة الطلبة على فهم المفاهيم العلمية، وإدراك محدودية أفكارهم.

فعلى سبيل المثال تم سؤال الطلبة في نص تغيير المفاهيم المتعلق بهرم الطاقة عن انتقال الطاقة في سلسلة الغذاء "أعشاب، أغنام، إنسان"، حيث تبين من المقابلات التي أجريت مع الطلبة أن لديهم فهماً خاطئاً يتعلق بعدم انتقال الطاقة من كائن حي إلى آخر، وان كل كائن حي لديه طاقته الخاصة. وتم في البداية إعلام الطلبة عن هذا الفهم الخاطىء، ومن ثم وضُح لهم من خلال النص السبب وراء اعتبار هذا التفكير تفكيرا خاطئا غير سليم، وتذكيرهم بأن المنتجات تقوم بتحويل الطاقة الضوئية إلى طاقة كيميائية تخزن في المركبات العضوية في النباتات. وهذه الطاقة تنتقل من النباتات (المنتجات) إلى الحيوانات (المستهلكات) عندما تتغذى الأخيرة على النباتات، أي أن انتقال الطاقة يبدأ من النباتات (المنتجات).

وطرح في هذا النص كذلك فهم خطأ آخر يتعلق بانتقال الطاقة في النظام البيئي، حيث تم الإشارة في هذا النص إلى أن عددا كبيرا من الطلبة يعتقدون أن الإنسان يمتلك اكبر قدر من الطاقة في السلسلة الغذائية "أعشاب، أغنام،إنسان"، لأن الإنسان يحصل على الطاقة من الأعشاب (النباتات) والأغنام معا. ولتصحيح هذا الفهم الخاطىء ، أضيف إلى النص رسما تخطيطا لهرم الطاقة، ووضحت فكرة انتقال الطاقة علميا. كما وضحت فكرة عدم انتقال الطاقة بشكل كامل من مستوى إلى آخر، مع بيان أن هناك فقداً هائلاً في كمية الطاقة

المتنقلة، كلما انتقلنا نحو قمة الهرم في السلسة الغذائية أو الشبكة الغذائية، بحيث أن هرما ذا مستويات خمسة، بالكاد يفي باحتياجات المجموعة النهائية من المستهلكات. وفيما يلي مقتطفات من نص تغيير المفاهيم المتعلق بهرم الطاقة:

يعرّف بعض الطلبة السلسة الغذائية بأنها علاقة بين كائنين حيين كما يحدث عندما يأكل الحيوان النبات. وعند سؤالهم إعطاء أمثلة على السلسلة الغذائية، تكون الإجابة الأغنام تأكل الأعشاب. وعندما يتم سؤالهم عمن يأكل الأغنام، يكون الجواب الإنسان، ولكن يفوتهم ملاحظة أكل النباتات في السلسة الغذائية من قبل حيوانات أخرى، وهذه بدورها تؤكل من قبل حيوانات أخرى. كما أن بعض الحيوانات تأكل النباتات والمشتقات الحيوانية. ويتم انتقال الطاقة المخزنة عند كل مستوى إلى المستوى الذي يليه.

والآن لنتعرف الخلل في أفكار هؤلاء الطلبة. ولفهم مفهوم السلسة الغذائية بشكل أفضل، لنتفحص المثال البسيط التالي عن السلسلة الغذائية: (أعشاب ،أغنام ، إنسان). نلاحظ أن الطاقة المخزونة في الأعشاب التي تقوم بعملية البناء الضوئي، تنتقل إلى الإنسان عبر الأغنام، أي تخزن المنتجات الطاقة الضوئية المأخوذة من الشمس بشكل طاقة كيميائية نتيجة عملية البناء الضوئي. ويستفيد النبات من هذه الطاقة في أنشطته الحيوية المختلفة، وينتقل بعضها إلى المستهلك الأول (الأغنام) التي تستفيد بدورها من بعضها، وينتقل بعض منها إلى المستهلك الثاني (الإنسان) وهكذا. وبكلمات أخرى فإن الطاقة المخزنة في النباتات على شكل غذاء تنتقل من المنتجات إلى المستهلكات في السلسة الغذائية.

هذا، وقد تم قبل البدء بالدراسة تدريب معلم التجربة على التدريس باستراتيجية نصوص تغيير المفاهيم على فترتين مدة كل منهما ساعة واحدة، وتم عقد لقاءات عدة بين الباحث والمعلم المذكور للاطمئنان على أنه يقوم بتطبيق المعالجة المطلوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة بالشكل المناسب والمطلوب. وتم توزيع نصوص تغيير المفاهيم على الطلبة قبل ٣ أيام من تغطية المادة المعنية. وناقش المعلم النصوص مع الطلبة خلال الدروس، حيث طُلب من الطلبة قراءة النص قراءة صامته مع إعطائهم وقتا كافيا للتفكير في الأسئلة، ثم ركز على الأخطاء المفاهيمية في إجاباتهم، بإتاحة الفرصة لهم للمناقشة أثناء قراءتهم لهذه النصوص. فعلى سبيل المثال تفحص الطلبة خلال هذه الفترة نموذجا لهرم طاقة، قام الباحث بتحضيره وتلوينه، ثم طلب المعلم منهم إعداد أهراما للطاقة خاصة بهم. وبنفس الطريقة طلب المعلم منهم إعداد سلاسل غذائية وشبكات غذائية خاصة بهم عند مناقشة مفاهيم السلسة الغذائية والشبكة الغذائية. وبهذه الطريقة ثم زيادة التفاعل بين الطلبة والمعلم، والطلبة مع بعضهم بعضا، أي قام طلاب المجموعة التجريبية بوظيفة نشطة وايجابية أثناء عملية التدريس. وبالإضافة إلى ذلك قد تم زيارة كل مجموعة من مجموعتي الدراسة ثلاث زيارات أثناء عملية التدريس، والاتصال بمعلم التجربة عدة مرات أسبوعيا طيلة فترة التجربة، وذلك للإجابة عن

أي سؤال، أو حل أية مشكلة طارئة، ومراجعة خطوات المعالجة التجريبية.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم تدريس طلابها موضوع البيئة بالطريقة الاعتيادية من قبل المعلم نفسه، وذلك عن طريق الشرح والمناقشة والتوضيح باستخدام السبورة والطباشير في غرفة الصف، وعرض مصورات الكتاب على شكل شفافيات. هذا، و لم يتم اخذ المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب بعين الاعتبار بهذه الطريقة. هذا، وقد تم البدء بتنفيذ عملية التدريس في النصف الثاني من الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وتم تدريس المادة التعليمية المتعلقة بالبيئة في (٨) حصص صفية لكل من مجموعتي الدراسة.

٤ –تطبيق اختبار مفاهيم البيئة بعد الانتهاء من تطبيق المعالجة التجريبية لتحديد مدى اكتساب الطلاب للفهم العلمي السليم لمفاهيم البيئة نتيجة للمعالجة التجريبية.

٥– تطبيق اختبار مفاهيم البيئة المؤجل (الاحتفاظ) بعد ثلاثين يوما من الانتهاء من المعالجة التجريبية لتحديد مدى احتفاظ الطلاب بالفهم العلمي السليم لمفاهيم البيئة.

٦– ترتيب البيانات التي تم جمعها وتبويبها، وحسب تصميم الدراسة المحدد. وأجريت عليها التحليلات الإحصائية والوصفية والاستدلالية باستخدام نظام SPSS.

التصميم والمعالجة الإحصائية

وتمت المعالجة الإحصائية وفق الخطوات التالية:

لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة وأثر المعالجة التجريبية في إحداث تغيير المفاهيم لمفاهيم البيئة استخدم تحليل (التغاير) التباين المصاحب (ANCOVA) على نتائج الاختبار بمفاهيم البيئة البعدي. ولاختبار أثر المعالجة التجريبية في احتفاظ الطلاب بهذه المفاهيم تم استخدام تحليل التباين على نتائج اختبار الاحتفاظ بمفاهيم البيئة المؤجل.

نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نصت هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق في تغيير المفاهيم لمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي الذين دُرّسوا باستخدام نصوص تغيير المفاهيم والذين دُرّسوا بالطريقة التقليدية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج الإحصائيات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختباري مفاهيم التنفس الخلوي القبلي والبعدي. ويبين الجدول رقم (١) ملخص هذه الإحصائيات لعلامات مجموعتي طلاب عينة الدراسة على اختباري مفاهيم البيئة القبلي والبعدي.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعتي عينة الدراسة على اختباري مفاهيم البيئة القبلي والبعدي

المجموعة	عدد الطلاب	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نصوص تغيير المفاهيم	٣٩	٦,١	٣,٠٢	١١,٦٧	٣,٢١
التقليدية	٣٨	٥,٤٧	٢,٧١	٩,٥	٣,٣٥

العلامة القصوى على الاختبار= ١٨

يلاحظ من الجدول رقم (١) تقارب متوسطي علامات مجموعتي طلاب عينة الدراسة على الاختبار القبلي، بينما هناك اختلاف ملحوظ بين متوسطي علامات مجموعتي طلاب عينة الدراسة على الاختبار البعدي. وبناءً على هذا الاختلاف فقد تقرر إحصائيا فحص الفرضية المتعلقة بأثر استراتيجية التدريس في إحداث تغيير المفاهيم لمفاهيم البيئة، لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باستخدام تحليل (التغاير) التباين المصاحب (ANCOVA) على علامات الطلاب البعدية في البيئة، وذلك باعتبار علامات الطلاب القبلية متغايرا مشتركا. ويبين الجدول رقم (٢) نتائج تحليل التباين المصاحب بين علامات الطلاب البعدية والقبلية لدى مجموعتي الدراسة .

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين المصاحب لعلامات طلاب عينة الدراسة في اختبار مفاهيم البيئة البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة (ح)
المتغير المصاحب	٣٩١,٢٢١	١	٣٩١,٢٢١	*٦٩,٤٣٥	٠,٠٠٠
استراتيجية التدريس	٥٢,٧٦٥	١	٥٢,٧٦٥	*٩,٣٦٥	٠,٠٠٣
الخطأ	٤١٦,٩٤٥	٧٤	٥,٦٣٤		
الكلي	٨٩٨,٥١٩	٧٦			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين المصاحب الجدول رقم (٢) وجود دلالة إحصائية (ح= ٠,٠٠٣) لقيمة "ف" (٩,٣٦٥) المتعلقة بالفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة. وهذه النتيجة تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تغيير المفاهيم واكتساب الفهم العلمي السليم لمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي تعزى لإستراتيجية التدريس (نصوص تغيير المفاهيم، والطريقة التقليدية)؛ أي أن مستوى فهم مفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي يختلف باختلاف استراتيجية التدريس ولصالح الطلبة الذين تعلموا بإستراتيجية نصوص تغيير المفاهيم. هذا، وكانت العلاقة بين إستراتيجية التدريس وعلامات

الطلاب البعدية قوية (η^2=٠,١٨).

ولمعرفة مدى انتشار الفهم الخاطىء لمفاهيم البيئة قبل المعالجة التجريبية وبعدها لدى طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، جرى تحليل الإجابات لكل فقرة من الفقرات الثماني عشرة في اختبار مفاهيم البيئة المطبق قبل المعالجة التجريبية وبعدها بهدف استخراج النسب المئوية لأفراد كل من مجموعتي الدراسة الذين اختاروا الجواب الصحيح والسبب الصحيح لكل فقرة من فقرات الاختبار. وقد بينت النتائج ازدياد نسبة حدوث تغيير المفاهيم لمفاهيم البيئة لدى الطلاب، حيث ازدادت نسبة الطلاب الذين يمتلكون الفهم العلمي السليم من ٣٣,٨٩٪ إلى ٦٤,٨٣٪ لدى طلاب المجموعة التجريبية نتيجة المعالجة التجريبية، إلا أن هذه النسبة لم ترتفع بالمقدار نفسه لدى طلاب المجموعة الضابطة إذ ارتفعت من ٣٠,٣٩٪ إلى ٥٢,٧٨٪ بعد التدريس بالطريقة التقليدية.

هذا، وقد دل حساب النسب المئوية للفهم العلمي السليم والخطأ لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على وجود فروق جوهرية بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية. فعلى سبيل المثال فيما يتعلق بإحدى الفقرات المتعلقة بتعريف السلسلة الغذائية اختار ٤٢,١١٪ من الطلاب في المجموعة التجريبية، و٤١,٠٣٪ من الطلاب في المجموعة الضابطة الإجابة الصحيحة والسبب الصحيح لهذه الفقرة قبل المعالجة التجريبية وهي أن السلسلة الغذائية عبارة عن انتقال الطاقة من كائن حي إلى آخر، لأن الطاقة المخزنة بواسطة المنتجات تنتقل خلال الكائنات الحية في السلسلة الغذائية، لكن بعد المعالجة التجريبية اختارت أغلبية الطلاب ٩٢,٣١٪ في المجموعة التجريبية و ٥٥,٢٦٪ من الطلاب في المجموعة الضابطة الاختيار المطلوب (الإجابة الصحيحة والسبب الصحيح).

وإضافة إلى ذلك فقد سئُل الطلاب في إحدى الفقرات عن الكائن الحي الذي لديه أكبر قدر من الطاقة في السلسلة الغذائية "أعشاب، أغنام، إنسان"، فبينما اختار ١٢,٨٢٪ من الطلاب في المجموعة التجريبية و ١٣,١٦٪ من الطلاب في المجموعة الضابطة (الجواب الصحيح والسبب الصحيح) وهو أن الأعشاب بها أكبر قدر من الطاقة لأنها تمثل الحلقة الأولى، وهي المنتجات قبل المعالجة التجريبية، ارتفعت هذه النسبة بعد المعالجة التجريبية إلى ٨٢,٠٥٪ لدى طلاب المجموعة التجريبية و ٤٢,١١٪ لدى طلاب المجموعة الضابطة.

هذا، وتضمنت بدائل فقرات اختبار مفاهيم البيئة الفهم الخاطىء الشائع الذي يحمله الطلبة فيما يتعلق بالمفاهيم البيئية. فعلى سبيل المثال سُئل الطلاب في إحدى الفقرات تحديد اتجاه سريان الطاقة في السلسلة الغذائية التالية: أعشاب، حشرات، دجاجة، إنسان، وكان الفهم الخاطىء الشائع لهذا المفهوم هو سريان الطاقة عبر الأعشاب إلى الإنسان، لأن الإنسان لا يعطي الطاقة لأي كائن حي آخر. فبينما كانت نسبة الذين يحملون هذا الفهم الخاطىء في المجموعة التجريبية ١٧,٩٥٪ ونسبة الذين يحملونه في المجموعة الضابطة ١٥,٧٨٪ قبل

المعالجة التجريبية، بقي ١٣,١٦٪ من طلاب المجموعة الضابطة يحملون هذا الفهم الخطأ، ولكن بعد المعالجة التجريبية لم يتبق من يحمل هذا الفهم الخاطىء من بين طلاب المجموعة التجريبية.

وبالطريقة نفسها، كان ١٢,٨٢٪ من طلاب المجموعة التجريبية ١٣,١٦٪ من طلاب المجموعة الضابطة يعتقد قبل المعالجة التجريبية أن السلسلة الغذائية نوع من العلاقات الغذائية تتضمن مواد غذائية مختلفة مثل البروتينات والفيتامينات، ولكن بعد المعالجة التجريبية كانت نسبة الذي يحملون هذا الفهم الخاطىء في المجموعة الضابطة ١٠,٥٣٪ ولم يتبق هذا الفهم الخاطىء لدى أي من طلاب المجموعة التجريبية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصت هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق في الاحتفاظ بتغيير المفاهيم لمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي الذين دُرِّسوا باستخدام نصوص تغيير المفاهيم والذين دُرِّسوا بالطريقة التقليدية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج الإحصائيات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعتي طلاب عينة الدراسة على اختبار الاحتفاظ بمفاهيم البيئة، ويبين الجدول رقم (٣) ملخص هذه النتائج الإحصائية لعلامات طلاب عينة الدراسة على هذا الاختبار.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعتي طلاب عينة الدراسة على اختبار الاحتفاظ بمفاهيم البيئة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نصوص تغيير المفاهيم	٣٩	١٢,٢٨	٣,٢٣
التقليدية	٣٨	٩,٣٤	٣,٠٢

يلاحظ من الجدول رقم (٣) اختلاف القيم الوصفية (ظاهريا) لإحصائيات علامات مجموعات عينة الدراسة حسب استراتيجية التدريس. وبناءً على هذا الاختلاف في الإحصائيات الوصفية لمجموعات طلبة عينة الدراسة المتعلقة بأثر استراتيجية التدريس في الاحتفاظ بتغير المفاهيم الجدول رقم (٣) فقد تقرر إحصائيا فحص هذه الفرضية المتعلقة بأثر استراتيجية التدريس في احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي بالفهم العلمي السليم لمفاهيم التنفس الخلوي باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). ويبين الجدول رقم (٤) نتائج التحليل.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين المصاحب لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاحتفاظ بمفاهيم التنفس الخلوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة (ح)
المتغير المصاحب	٣٣٥,٠٧٩	١	٣٣٥,٠٧٩	×٦٢,٠٨٧	٠,٠٠٠
إستراتيجية التدريس	١١٦,٦٠٥	١	١١٦,٦٠٥	×٢١,٦٠٦	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٩٩,٣٧١	٧٤	٥,٣٩٧		
الكلي	٩٠٠,٨٠٥	٧٦			

يلاحظ من تحليل التباين المصاحب في الجدول رقم (٤) وجود دلالة إحصائية (ح= ٠,٠٠٠) لقيمة "ف" (٢١,٦٠٦) للفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة. وهذه النتيجة تعني رفض الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على انه: لا توجد فروق في الاحتفاظ بمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي الذين دُرِّسوا باستخدام نصوص تغيير المفاهيم والذين دُرِّسوا بالطريقة التقليدية. وبالتالي قبول الفرضية البديلة المتضمنة وجود فروق في الاحتفاظ بمفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي تعزى لإستراتيجية التدريس؛ أي أن الاحتفاظ بفهم مفاهيم البيئة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي يختلف باختلاف الطريقة أو الإستراتيجية التي يتعلمون بها. وتميزت العلاقة بين إستراتيجية التدريس والاحتفاظ بتغيير المفاهيم بالقوة، إذ بلغ مربع ايتا ٠,٤٢ (η٢ =٠,٤٢).

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية التدريس القائم على نصوص تغيير المفاهيم في إحداث هذا التغيير والاحتفاظ به لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس الأحياء.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تغيير المفاهيم والاحتفاظ به لدى طلاب الصف التاسع الأساسي لمفاهيم البيئة تعزى لإستراتجية التدريس (نصوص تغيير المفاهيم، والطريقة التقليدية)؛ وقد كان التفوق في اكتساب الفهم العلمي السليم والاحتفاظ به لصالح الطلاب الذين تعلموا بإستراتيجية نصوص تغيير المفاهيم مقارنة بنظرائهم الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية. ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

تضمنت نصوص تغيير المفاهيم في المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام هذه النصوص مجموعة من التوجيهات والإرشادات وفرت بيئة تعلم خاصة في تعرف الفهم الخاطىء وتنشيطه لدى الطلبة من خلال عرض الأمثلة البسيطة والدلائل الوصفية على عدم صحة هذا الفهم، وأعطت الطلبة فرصة لتطبيق الفهم العلمي السليم من خلال الإجابة عن

التساؤلات. ولربما ساعدت هذه الخصائص لمنحى تغيير المفاهيم على إكساب الطلبة فهما أفضل لمفاهيم البيئة.

وساعدت الأنشطة التي مارسها طلاب هذه المجموعة التجريبية على مراجعتهم لمعرفتهم السابقة والوقوف على ما لديهم من فهم خاطىء والتعامل معه. فعلى سبيل المثال، تم التركيز في هذه النصوص على الفهم الخطأ لدى الطلبة والتعامل معه، الأمر الذي أدى إلى إحداث عدم قناعة بما لديهم من فهم، مما سهل عليهم تقبل التفسيرات العلمية الصحيحة للمشكلات المطروحة، وأفسح لهم المجال للتفكير في معرفتهم القبلية والتفاعل معها.

وفي المقابل لم يركز المعلم في تدريسه للمجموعة الضابطة على المفاهيم القبلية والمفاهيم الخاطئة لدى الطلبة، بل تم التركيز على التدريس بطريقة المحاضرة واستخدام الكتاب المدرسي في نقل المعرفة، إضافة إلى تشجيع الطلاب على الحوار والنقاش الذي يدار بوساطة المعلم، أي لم يتم تدريس الطلاب بطريقة تساعدهم على أن يأخذوا في حسبانهم وجود مفاهيم خاطئة معينة في أبنيتهم المعرفية. وقد يكون عدم توفير بيئة تعليمية مناسبة لمقارنة ما لدى الطلبة من مفاهيم مع المفاهيم الجديدة في التدريس التقليدي من الأسباب في عدم اكتساب الطلبة للفهم العلمي السليم بالشكل المناسب والمطلوب. ويقودنا هذا إلى ما سبق وأشار إليه اوزوبل من أن التعلم ذا المعنى يحدث لدى الطلبة من خلال بناء المعرفة الجديدة في ضوء ما لديهم من معرفة سابقة، أي أن العامل المهم الذي يؤثر في التعلم هو: ماذا يعرف المتعلم؟ ويرى هوسون وهوسون (Hewson & Hewson, 1988) أن المعرفة القبلية التي يمتلكها الطلبة قبل التدريس تعد مصدرا لصعوبات التعلم.

من جهة أخرى، أظهرت نتائج هذه الدراسة بقاء بعض المفاهيم الخاطئة لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعد المعالجة التجريبية، فلم يستوعب طلاب المجموعتين بشكل كامل مفاهيم معينة ترتبط بالمحللات والشبكة الغذائية. فعلى سبيل المثال، وبعد الانتهاء من التدريس لا زال عدد من الطلاب يعتقدون أن أهمية المحللات تنبع من محافظتها على نظافة البيئة عن طريق أكل النباتات والحيوانات. وبشكل عام، ومن خلال المقابلات مع الطلاب تبين أن معظم الطلاب يعًرفون المحللات تعريفا خاطئاً وهو أن المحللات كانسات الطبيعة.

وتقاوم المعرفة القبلية التغير، وقد يحدث هذا التغيير إذا وجد الطلاب أن فهمهم الحالي غير مرض أو ملائم (Webb & Boltt, 1990). هذا، وقد أشار فيلوز (Fellows, 1994) إلى أن تغيير المفاهيم وإعادة البناء المعرفي عملية تطورية تأخذ وقتا طويلا حتى باستخدام استراتيجيات التدريس الجيدة. وإضافة إلى ذلك فقد كان لدى العديد من الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة صعوبات في تحديد أثر زيادة عدد أفراد جماعة معينة على جماعة أخرى عند انتقال الأثر بعدة طرق، ففي أثناء المقابلات لوحظ أن الطالب يختار

طريقا واحدا من عدة طرق دون القدرة على تفسير سبب اختياره لهذا الطريق. وفي هذا السياق يقترح جريفز وجرانت (Griffiths & Grant, 1985) حدوث الفهم الخاطىء إذا اعتقد الطلبة أن شبكة الغذاء عبارة عن شبكة من السلاسل الغذائية المنفردة وظيفيا. أضف إلى ذلك أن الفهم الخاطىء الشائع حول شبكات الغذاء يقوم على تقارب الجماعات في شبكات الغذاء، حيث يعتقد الطلبة أن التغيير في عدد جماعة معينة لا يؤثر في إعداد جماعة أخرى إلا إذا كانت هاتان الجماعتان ترتبطان بعلاقة آكل ومأكول. فعند سؤال الطلاب بيان أثر التغيير في إعداد جماعة معينة على إعداد جماعة أخرى في الجانب الآخر من شبكة غذائية، تضمنت إجابات الطلاب عدم وجود تأثير لأنهما بعيدتان عن بعضهما وغير مرتبطتين بعضهما ببعض.

ومن النتائج التي استجلبت انتباه الباحث أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الاحتفاظ المطبق بعدد مرور ثلاثين يوما (١٢,٢٨) كان أعلى من متوسط أدائهم على اختبار مفاهيم البيئة (نفس الاختبار) المطبق بعد الانتهاء من التدريس مباشرة (١١,٦٧) في الوقت الذي كان فيه متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة على اختبار الاحتفاظ (٩,٣٤) أقل من متوسط أدائهم على اختبار مفاهيم البيئة المطبق بعد الانتهاء من التدريس مباشرة (٩,٥).

ولعل ذلك يعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة لأفراد المجموعة التجريبية والتي يمارسونها للمرة الأولى مما جعل دراسة الأحياء بهذه الطريقة تستهويهم، وربما عملت على تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة الأحياء، وبالتالي ربما جعلت طلاب المجموعة التجريبية يبحثون عن الإجابات الصحيحة لأسئلة الاختبار المطبق بعد انتهاء التدريس وتعزيز هذه المفاهيم في أذهانهم. ويستدعي ذلك إجراء دراسة تركز على اثر استخدام نصوص تغيير المفاهيم في إحداث تغيير في الاتجاهات نحو تعلم الأحياء.

وباختصار فقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدريس باستخدام نصوص تغيير المفاهيم في إحداث تغيير المفاهيم واكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للفهم العلمي السليم، واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم، مقارنة بالطريقة التقليدية، كما أن التدريس باستخدام نصوص تغيير المفاهيم كان أكثر قدرة على خفض أشكال الفهم الخاطىء لدى الطلاب الذين يدرسون بهذه الطريقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات (الخوالده، ٢٠٠٦؛ Alparsian et al., 2003; Cakir et al., 2001; Hynd , Mcwhorter, Phares & Stuttles, 1994; Ozkan et al., 200).

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يمكن تقديم التوصيات التالية:

– تدريب المعلمين على استراتيجية نصوص تغيير المفاهيم، لتمكينهم من تنفيذ التدريس بهذه

الاستراتيجية، لما لها من أثر على إحداث الفهم العلمي السليم للمفاهيم العلمية.

– اهتمام معلمي العلوم بالخلفية المعرفية للطلبة، وتعرف أشكال الفهم الخاطىء الشائعة بينهم قبل البدء بعملية التدريس وأثناءها، لما لذلك من أهمية في تطوير أساليب تدريسهم، وإعداد خطط التدريس المناسبة لمعالجة هذه المفاهيم الخاطئة قبل مباشرة تدريسهم للمفاهيم بالشكل المطلوب.

– الاهتمام بأفكار الطلبة وأسئلتهم والرد على هذه الأسئلة بشكل دقيق والابتعاد عن الإجابات المتسرعة التي قد تشكل لدى الطلبة فهما خاطئاً للمفاهيم العلمية.

– إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في مواد العلوم الأخرى كالفيزياء والكيمياء وعلوم الأرض، وعلى مستويات تعليمية أعلى وأدنى مما هو في الدراسة، وبأعداد من أفراد عينات الدراسة أكبر، وإجراء اختبارات بعدية بعد مدة أطول من الزمن للتأكد من عدم العودة إلى الفهم الخاطىء .

المراجع

برهم ، أحمد (١٩٩٣). **أثر استخدام الطريقة البنائية على إحداث التغير المفهومي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي لمفاهيم الأحماض والقواعد واحتفاظهم بهذا التغير في الفهم.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الخوالده، سالم (تحت النشر). فاعلية التدريس باستخدام نصوص تغيير المفاهيم في الفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي. بحث مقبول للنشر، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، دمشق، سورية.

وزارة التربية والتعليم في الأردن (١٩٩٤). **الخطوط العريضة لمناهج العلوم في المرحلة الثانوية.** الأردن: وزارة التربية.

Adeniyi, E. O. (1985). Misconceptions of selected ecological concepts held by some Nigerian students. **Journal of Biological Education, 19**(4), 311-316.

Alparsian, C., Tekkaya, C., & Geban, O. (2003). Using the conceptual change instruction to improve learning. **Journal of Biological Education, 37**(3), 133-137.

Alverman, D. E., & Hynd, C.R. (1989). Effects of prior knowledge activation models and text structure on nonmajors' comprehension in physics. **Journal of Educational Research, 83**(1), 97-102.

Anderson, O. R., & Botticelli, S. (1990). Quantitative analysis content organization in some biology texts varying in textual composition. **Science Education, 74**(2), 167-182.

Arnaudin, M.W., & Mintzes, J.J. (1985). Students' alternative conceptions of the human circulatory system: Across age study. **Science Education, 69**(5), 721-733.

Aubusson, P. (2002). An ecology of science education. **International Journal of Science Education, 24** (1), 27-46.

Browning, M.E., & Lehman, J.D. (1988). Identification of student misconception in genetics problem solving via computer program. **Journal of Research in Science Teaching, 25**(9), 747-761.

Brumby, M. N. (1994). Misconception about the concept of natural selection by medical biology students. **Science Education, 68**(4), 493-503.

Cakir, O., Uzuntiryaki, E., & Geban, O. (2002). **Contribution of conceptual change texts and concept mapping to students' understanding of acids and bases**. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.

Cakir, O., Yuruk, N., & Geban, O. (2001). **Effectiveness of conceptual change text oriented instruction on students' understanding of cellular respiration concepts**. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, St. Louis, Mo.

Eilam, B. (2002). Strata of comprehending ecology: looking through the prism of feeding relations. **Science Education, 86**, (5), 645-671.

Fellows, N. J. (1994). Awindow into thinking: Using student writing to understand conceptual change in science learning. **Journal of Research in Science teaching, 31**(8), 985-1001.

Fisher, K. M. (1985). A misconception in biology: Amino acids and translation. **Journal of Research in Science Teaching, 22**(1), 53-62.

Gilbert, J.K., Osborne, R.J., & Fenshman, P.J. (1982). **Children's Science and its Sonsequences for Teaching. Science Education, 66**(4), 623-633.

Griffiths, A.K., & Grant, B.A.C. (1985). High school students' understanding of food webs: Identification of a learning hierarchy and related misconceptions. **Journal of Research in Science Teaching, 22**(3), 421-436.

Haslam, F., & Treagust, D.F. (1987). Diagnosing secondary students misconception of photosynthesis and respiration in plants using a two-tier multiple-choice instrument. **Journal of Biological Education, 21**(3), 203-211.

Hazel, E., & Prosser, M. (1994). First-year university students' understanding of photosynthesis, their study strategies and learning context. **The American Biology Teacher, 56**(5), 274-279.

Hewson, P.W., & Hewson, M.G. (1988). An appropriate conception of teaching science: A review from studies of science learning. **Science Education,72**(5), 597-614.

Hogan, K. (2000). Assessing students' reasoning in ecology. **Journal of Biological Education, 35**(1), 22-28.

Hynd, C.R. (2001). Refutational texts and change process. **International Journal of Educational Research, 35**(7-8), 699-714.

Hynd, C.R., Alverman, D.E., & Gai, G. (1997). Preservice elementary school teachers' conceptual change about projectile motion: Refutation text, demonstration, affective Factors, and relevance. **Science Education, 81**(1), 1-27.

Hynd, C.R., Mcwhorter, J.Y., Phares, V.L., & Suttles, C.W. (1994). The role of instruction in conceptual change in high school physics topics. **Journal of Research in Science Teaching, 31**(9), 933-946.

Johnstone, H., & Mahmoud, N. (1980). Isolating topics of high perceived Difficulty in school biology. **Journal Biological Education, 14**(2), 163-166.

Marek, E.A., Cowan, C.C., & Cavallo, A.M.L. (1994). Students' misconception about diffusion: How can they be eliminated? **The American Biology Teacher, 56**(2), 74-77.

Mikkila, M. (2001). Improving conceptual change concerning photosynthesis through text design. **Learning and Instruction, 11**(30), 241-257.

Mintzes, J.J. (1984). Naïve theories in biology: Children concepts of the human body. **School Science and Mathematics, 84**(7), 548-555.

Munson, B.H. (1994). Ecological misconception. **Journal of Environment Education, 25**(1), 30-35.

Musheno, B.V., & Lawson, A.E. (1999). Effects of learning cycle and traditional text on comprehension of science concepts by students at different reasoning levels. **Journal of Research in Science Teaching, 36**(1), 23-37.

Novak, J.D (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate prepositional hierarchies leading to improvement of learners. **Science Education,86**, (4), 548-571.

Nussbaum, J. (1989). Classroom conceptual change: Philosophical perspective. **International Journal of Science Education** (Special issue) **11**, 535-540.

Ozkan, O., Tekkaya, C., & Geban, O. (2004). Facilitating conceptual change in students' understanding of ecological concepts. **Journal of Science Education and Technology, 13**(1), 95-105.

Palmer, D.H. (2003). Investigating the relationship between refutational text and conceptual change. **Science Education, 87**(5), 663-684.

Posner, M.G., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of Scientific conception: Toward theory of conceptual change. **Science Education, 66**(2), 211-227.

Reiner, M., & Eilam, B. (2001). Conceptual classroom environment- A system view of learning. **International Journal of Science Education, 23**(6), 551-568.

Sanders, M.(1993). Erroneous ideas about respiration: The teacher factor. **Journal of Research in Science Teaching, 30**(8), 919-934.

Saunders, W.L.(1992). The Constructivist perspective implications and teaching strategies for science. **School Science and Mathematics, 92**(3),136-140.

Smith, J.P., diSessa, A. & Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. **Journal of the Learning Science, 3**(2), 115-163.

Sungur, S., Tekkaya, C. & Geban, O. (2001). The contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understanding of human circulatory system. **School Science and Mathematics, 101**(2), 91-101.

Teixeira, F. (2000). What happens to the food we eat? Children's conception of the structure and function of the digestive system. **International Journal of Science Education, 22**(5), 507-520.

Tsai, C. (2000). Enhancing science instruction: The use of "conflict maps". **International Journal of Science Education, 22**(3), 285-302.

Waheed, T. & Lucas, A.M. (1992). Understanding interrelated topics: photosynthesis at age 14. **Journal of Biological Education, 26**(3), 193-200.

Webb, P. & Boltt, G. (1990). Food chain to food Web: A natural progression? **Journal of Biological Education, 24**(2), 187-191.

Yenilmez, A. & Tekkaya, C. (2006). Enhancing understanding of photosynthesis and respiration in plant through conceptual change approach. **Journal of science Education& Technology, 15**(1), 81-87.

Zietsman A.I. & Hewson, P.W. (1986). Effect of instruction using microcomputer simulations and conceptual change strategies on science learning. **Journal of Research in Science Teaching, 23**(1), 27-39.

أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن

د. خالد إبراهيم العجلوني
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

د. محمد خالد الحمران
كلية الحصن الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن

د. خالد إبراهيم العجلوني
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

د. محمد خالد الحمران
كلية الحصن الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبا وطالبة منهم (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الاستكشافية، و(٨٠) طالبا وطالبة من طلبة مدارس غير استكشافية، ولجمع البيانات استخدم الباحثان اختبار تورانس صورة الألفاظ (أ).

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تتعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمجموعة التي تتعلم بالطرق العادية على الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التي تتعلم من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك على الدرجات الفرعية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الأصالة والمرونة والطلاقة) وهذا يدل على مساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التفكير الابداعي، المدارس الاستكشافية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٤/٢٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٣/٤م

The Impact of Information and Communication Technologies on Developing Creative Thinking of Students Attending Discovery Schools

Dr. Khalid E. Ajlouni
Gollege of Education Sciences
Jordan University

Dr. Mohammad K. AL-Homran
Al-Hussen College
Al-Balqa Applied University

Abstract

This study aims at assessing the impact of Information and Communication Technologies (ICT) on developing creative thinking in relation to students attending Discovery Schools.

The sample of this study comprised (160) male and female students, (80) students of whom attending Discovery Schools and the remaining (80) students not attending Discovery Schools. For data collection the researchers used the Tourans Speech Detection Test.

The results showed discrepancies with statistical significance between the group that received education with the support of ICT compared to the one that received the same education in the conventional manner without the use of ICT. This discrepancy as indicated in the major degree of the Tourans Creative Thinking Test was in favor of the group that received ICT-Assisted learning. The same applies to the minor degree of the same test for (originality, flexibility and fluency).

Based on the above, the study concludes that ICT definitely plays a substantial role in developing students' creative thinking.

Key words: Information and Communication Technology (ICT), creative thinking, discovery school.

224
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن

د. خالد إبراهيم العجلوني
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

د. محمد خالد الحمران
كلية الحصن الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

مقدمة

إن الأفكار البناءة المنتجة في أي أمة من الأمم هي أعظم ثروة تنالها في حياتها، وأعظم هبة يتسلمها الجيل من سلفه إذا كانت الأمة عريقة في الفكر المستنير، أما الثروة المادية، والاكتشافات العلمية، والمخترعات الصناعية، فإن الاحتفاظ بها يتوقف على الأفكار، ولا شك فإن التقدم العلمي والتكنولوجي هو رهن بالتقدم الفكري وليس المعرفي وحده، والتقدم الفكري هو حصيلة لأعمال العقل، والتنور بما يؤدي إلى الإبداع والابتكار، وحسن التدبر (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣)، ولم يعد دور الإنسان في هذا العصر منحصرا على التكيف مع الواقع ، وإنما يتعداه إلى ضرورة تغيير هذا الواقع بما يتناسب وتطلعاته اللامحدودة ، وهذا يقودنا إلى ضرورة استبدال مناهج تعمل على تغيير هذا الواقع بالمناهج التلقينية التي تسعى لتكريس الواقع، بما يتناسب وطموحات الإنسان، وأصبح لزاما على التربويين بأن يعوا الدور الكبير للمناهج في تنمية التفكير عند الطلبة (مدلل، ٢٠٠٤).

التفكير لا يأتي دون مقدمات، فعلينا أن ندرك أن التفكير يمكن أن ينمى ويطور عند المتعلم، ولا بد من رعاية الفرد المتعلم وإكسابه المعارف، والمعلومات، والمهارات، والعادات التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل مع ذاته، وتقوده للبحث عن معلومات أخرى مستخدماً خبراته ومهاراته، ومتفاعلاً مع بيئته بكل ما فيها من متغيرات ومعطيات وأنشطة، مولداً منها معرفة جديدة تظهر بأشكال متنوعة تعبر عن الإبداعية: مثل حل المشكلات: أو تصميم جهاز، أو توليد أفكار جديدة وفاعلة (الطيطي، ٢٠٠١)، وتساهم عمليات تنمية التفكير لدى الطالب في إكسابه القدرة على فهم الموقف الذي يتعرض له، ويجد فيه متعة عند التعامل معه، ويسعى إلى التعامل بعقلانية، ويعطيه اهتماماً خاصاً، أو يميل إلى الاعتقاد بأن التفكير مفيد في حل المشكلات، ولديه القدرة على إعطاء أحكام موضوعية وإصدار قرارات حاسمة قائمة على يقين محسوس ومدرك (الحارثي، ٢٠٠١)، ولا شك أن من الأهداف السامية في منظومتنا التربوية هو تنمية قدرات التفكير عند الطلبة بكافة مستوياتها، وعلى رأسها التفكير الإبداعي.

هناك طرق وأساليب كثيرة يمكن للمربي أن يطورها في استراتيجية تعليمية خاصة يتبناها بنفسه، لتنمية مهارات التفكير عند الطلبة، وتسهم البيئة التعليمية الغنية بمصادر التعلم في تدعيم وتحفيز مستويات التفكير العليا عندهم، وعندما تتوافر بالبيئة التعليمية التعلمية جميع الشروط المطلوبة فإن المربين يستطيعون بناء جو يعمل على تنمية التفكير إلى درجة أعلى من مستوى استدعاء المعلومات وترجمتها (فورست، ٢٠٠٥)، ومن هنا تنشأ أهمية وضع أهداف محددة للتفكير ضمن الأهداف التعليمية، وتحديد نشاطات تعليمية لتنفيذها على الحاسوب، ولا بد أن تعنى برامج الحاسوب التعليمية بنوعين من الأنشطة لتنمية التفكير عند الطلاب، وهما: ممارسة مهارات التفكير التي تساعد الطلبة على التفكير بطريقة جديدة، وتقديم نشاطات لإثارة وتحفيز وتحدي الطلبة، وتنمي تلك البرامج تفكير الطلبة بعدة أشكال، منها: إضافة النصوص، والصور، ولقطات الفيديو، والمؤثرات الصوتية والحركية، لإضفاء الواقعية على العملية التعليمية بحيث يصبح نشاط التفكير عند الطلبة أكثر جدية، كذلك تزويد الطلبة بقاعدة معلومات متنوعة تساعده على عملية التفكير، ويمكن أن يتأتى ذلك من خلال شبكات الاتصال العالمية، أو موقع الويب للمدرسة، ولا شك أن ذلك يشجع الطلبة على عمليات الابتكار. ويمكن لبرامج المحاكاة على الكمبيوتر أن تسهم إسهاماً فاعلاً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة (السيد، ٢٠٠٤). وتعد عملية تنمية مهارات التفكير الإبداعي في جميع الدول على حد سواء من أبرز الأوليات في العصر الحديث، نظراً لأهميتها في تقدم الدول ورقيها، وكونها الأداة التي تعمل على حل المشكلات المختلفة التي تتحدى حاضر الإنسانية ومستقبلها.

وكان من توصيات المؤتمر التربوي الذي عقد في عمان عام ١٩٨٧ أمور مثل: تعليم التفكير، ومراعاة الفروق الفردية، وربط التعليم بالحياة، وهذا بلا شك يؤكد دور المؤسسات التربوية والاجتماعية في المجتمع في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة .ويتمثل دور المعلم في استخدام الحاسوب لتنشيط تفكير الطلبة من خلال متابعة استخدام الطالب للحاسوب ذاتيا، وتحقيق عملية التعلم لديهم، وتدريبهم على الطريقة الفعالة لاستخدام الحاسوب في التفكير، ولما كان على جميع المعلمين استخدام الحاسوب في التدريس، فإن على كل معلم أن يقوم بتدريس مادته الدراسية بطريقة متكاملة بحيث يتم تدريس التفكير عبر المنهج الدراسي، ولذا يجب وضع أهداف محددة للتفكير ضمن الأهداف التعليمية، وتحديد أنشطة تعليمية يتم تنفيذها من خلال الحاسوب وإمكاناته، مع ضرورة استخدام المعلم لطريقة تدريس تنمي مهارات التفكير عند الطلبة (إسماعيل، ٢٠٠١).

ويمكن للتقنيات التربوية وعلى رأسها التعلم الإلكتروني أن تسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة، وذلك من خلال توفير كافة الظروف والمستلزمات المتعلقة باستخدام هذه التقنيات، وتفعيل البرامج التربوية من خلالها بالشكل الصحيح.

والتعلم الإلكتروني بأبسط ظروفه يتطلب من المتعلم القيام بمهمات التصنيف، والتنظيم، والمقارنة، والتحليل، وهذا من شأنه أن يقود المتعلم إلى مرحلة التفكير ألابتكاري، وإن اتباع طريقة التفكير العلمي القائمة على وضع الفرضيات، والتنبؤ، وجمع البيانات، واختبار صحتها، وما يرتبط به من عمليات ذهنية متعددة تسهم بدرجة أكبر في تنمية التفكير الابداعي عند الطلبة.

إن جميع برامج تطبيقات الحاسوب تسهل عملية تحليل البيانات نتيجة تسهيل عملية التصنيف والتنظيم والذي بالتالي يسهل عملية التحليل، وكثيراً ما يوصف الحاسوب بأنه أداة إدراكية لا يسهل فقط جمع وتحليل المعلومات، بل يسهل أيضاً استخدامها لتوليد تفكير إبداعي وابتكاري، ولعل تعلم استخدام الحاسوب يعطي نوعاً من البصيرة للمتعلم باستخدامه أداة للإدراك والتفكير (الخليلي، ٢٠٠٥). وتشير بعض الدراسات إلى أن التعليم الإلكتروني يتيح المجال للمهمات ذات النهايات المفتوحة، وهذا بدوره يوفر الفرص لتكاثر أنماط التعلم، ولتحقيق مستويات أفضل من الإنجاز، وغالباً ما يتم تقديم عدة مهمات ويختار الطالب المهمة التي يرغب في متابعتها، وكلما أصبح الطلبة خبراء في استخدام معدات الكمبيوتر كلما شعروا بحرية أكبر ليصبحوا أكثر إبداعاً، وكلما تنوعت مصادر المعلومات والخبرة تزداد قدرتهم على اختيار الموارد والأنشطة الأكثر ملاءمة لقدراتهم وميولهم (Wild, 1999).

وتعمل برامج تنمية التفكير عند الطلبة من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Information and Communication Technology) (ICT) وفقاً لـ اسماعيل (٢٠٠١) بعدة أشكال، منها:

- إضافة النصوص والصور ولقطات الفيديو، والمؤثرات الصوتية، والحركية لإكساب العملية التعليمية السمة الواقعية، بحيث يصبح النشاط التفكيري للطالب أكثر جدية.
- تزويد الطلاب بقاعدة معلوماتية متنوعة من خلال الانترنت وقواعد البيانات ، بحيث تيسر على الطالب انتقاء البيانات ومعالجتها، وتوظيفها لخدمة مواضيع المنهاج.
- عرض مشاكل متنوعة على الطلاب مع دعم البرامج والأنشطة المساعدة في وصول الطلاب إلى حل المشكلات.

إن تشجيع الإبداع داخل الغرف الصفية من المهام والواجبات الرئيسية لجميع المدرسين، ويمكن تحقيق هذا النمط من التفكير لعدد كبير من الطلبة من خلال تزويد الطلبة بفرص النجاح، وهذه الفرص يمكن أن تقدم من خلال مهمات دراسية فردية، أومن خلال المجموعات التعاونية، ومن خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن لجميع الطلبة الحصول على ممارسات عملية وفورية تمكنهم من تعزيز الثقة بالنفس، وتعزيز شعورهم بقدرتهم على التحكم بتعلمهم، واستخدام مواقع متعددة للمهمات يسمح للطلبة بالانسحاب من نشاط لا يشكل أهمية ورغبة، والدخول في نشاط آخر أكثر فائدة، وأثناء

انشغال الطلبة بالأنشطة العقلية فإن أذهانهم حرة لتتبع الاتجاهات الإبداعية؛ حيث تنبع الأفكار من خلال وعي الطالب، وانشغاله بعدد من الأفكار، وسعيه لبرهنة صحتها، أو إيجاد الدليل المنطقي لرفضها، وهو بذلك صاحب قرار، وإنتاج الطالب للمشاريع وانهماكه بها يدعوه إلى التميز، وإلى إيجاد كل ما هو جديد ومفيد، وهو بذلك يمارس عمليات ابتكارية من أجل إثبات نجاحه وقدرته على التعلم والإنتاج (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002).

التفكير الإبداعي من أهم المهارات التي يمكن أن يكتسبها الطلبة ويطوروها خصوصاً في سنواتهم الأولى، ويمكن استخدام التفكير الإبداعي خلال ظروف بيئية مختلفة لإغناء اكتساب المعرفة والمهارات، وبشكل جوهري فإنه بدون القدرة على التفكير بطريقة إبداعية فإن الطالب سيعاني من ضعف ونقص في المهارات الأساسية للمشاركة في الحياة الشخصية والاجتماعية، فالأشخاص المبدعون كانوا نقطة التركيز في العديد من الأبحاث، (Loveless, 2000)، والتفكير الإبداعي يمكن تنميته وتطويره من قبل جميع الطلبة بغض النظر عن تحصيلهم، على شرط أن تكون الظروف ملائمة، وأن يكون الطلاب قد اكتسبوا مهارات ومعرفة أساسية في الميادين كافة، وأن تتاح لهم أنشطة متنوعة تدعم مهارات التفكير العليا لديهم، ولزيادة قوة الفرد وقدراته فلا بد من إتاحة الفرص أمام الطلبة، وهذه الفرص يمكن أن تفرض نفسها خلال مهمات قائمة على الأفراد، أو من خلال نشاطات مجموعة العمل، حيث تعد مشاركة كل فرد قيمة، والمساعدات التي يقدمها المعلم توفر للطلاب فرصة لتطوير تفكيرهم الإبداعي أثناء محاولاتهم تفسير حل مشكلة ما لأحد أعضاء المجموعة، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) يوفر للطلبة تسهيلات مباشرة بحيث يمكنهم أن يشعروا بتحكمهم في عملية تعلمهم الخاصة (Wheeler, et. al. 2002).

إن مهارة التدريس التي تشجع على الإبداع يجب أن تكون مزيجا من نشاطات منظمة توازن بين عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى وأساليب وأنشطة وتقويم، وبين مهارات وقدرات المدرس، كما أن وجود الحوافز أمر مهم أمام الطلبة لتحريك قدراتهم وتوجيهها نحو العمليات الإبداعية، والوصول إلى الإنتاجات الأصيلة (اسماعيل، ٢٠٠١).

تعطي صفحات الإنترنت الطلاب الحرية ليعرضوا نافذتهم الخاصة للعمل والتواصل مع الآخرين من مختلف أنحاء العالم من خلال البريد الالكتروني، والمنتديات التعليمية، ومن خلال إنشاء موقع خاص للمدرسة على الشبكة، وهذا يسمح للطلبة بالتفاعل من خلال هذا الموقع، ونشر أفكارهم الإبداعية، حيث يحدث التفاعل بشكل مستمر على أسس وقواعد أثناء صقل الطلبة لمهاراتهم، واكتشاف طرائق جديدة للتواصل، وقد يظهر الإبداع عند الطلبة من خلال الكتابة المبدعة باستخدام معالج الكلمات، واختراع وتبني طرائق جديدة، والدراسة في بيئة إلكترونية، وقد يظهر أيضاً من خلال العديد من البرامج التي توظف وتدار

من قبل الطلبة خلال عمليات التفاعل والتعلم الإلكتروني باستخدام الإنترنت وملحقاتها (Wheeler, et. al. 2002).

إن رسالة المعلمين بوصفهم خبراء وماهرين في تنمية الإبداع في عصر التكنولوجيا والمعلومات ليست بتحديد درجة الطلبة أو ترتيب تحصيلي معين لهم، وإنما في تعليم الطلبة كيف يفكرون، وكيف يتعلمون، وكيف يقومون بعمل ارتباطات جديدة لم يتعلموها من قبل، وإرشادات المعلمين وطريقة تدريسهم البارعة وتوظيفهم للتكنولوجيا بالشكل الصحيح إنما يرسم ويحدد الطلبة الطريق الذي هو بمثابة الجسر الرئيسي للمعرفة الأساسية الجديدة (حبيب، ٢٠٠٣).

ويمكن القول بأن التعلم الالكتروني وسيلة فعالة، وذات أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة، وخاصة مهارات التفكير الإبداعي، وتطوير مهارات استنباط الحلول؛ وذلك لقدرتها على الربط بين العلوم النظرية والتطبيقات العملية لهذه العلوم، وتقريب المفاهيم والتعبيرات الرمزية المجردة إلى أذهان الطلبة، من خلال ربط النماذج الذهنية بالعالم الحقيقي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبذلك يتمكن الطلبة من استكشاف المفاهيم والمبادئ في العلوم، والتاريخ، والرياضيات، ومختلف العلوم الأخرى، ويستطيع الطالب التفاعل معها أياً كان مصدر المعلومة منمياً بذلك قدراته العقلية، وتفتح له الباب للوصول إلى خبرة جديدة، أو تطوير فكرة ما، وتوظيفها والاستفادة منها في حياته اليومية (Babbit & Miller, 2002)، وخلال السنوات القليلة تطورت هذه العملية وفقاً لمراحل متعددة إلى أن أصبح التعلم الإلكتروني جزءا لا ينفصل عن منظومة التعليم وأهدافه، وأصبح الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التعلم من الخطوط العريضة لاهتمامات الوزارة والتي تلقى الدعم المستمر لاستمرارها ونموها بما يحقق كفاءة المخرجات في النظام التربوي. ومن هنا جاءت مبادرة تطبيق نظام تعليمي جديد يوفر بيئة الكترونية تضمن تفاعل المتعلم مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد تمثل هذا النظام في المدارس الاستكشافية.

بعد الرجوع إلى البحوث التربوية العربية منها والأجنبية، والرسائل الجامعية وقواعد البيانات، والدوريات، تم حصر مجموعة من الدراسات المرتبطة بموضوع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة وخاصة التفكير الإبداعي، وتمَّ مراعاة اختيار الدراسات الأكثر حداثة وارتباطاً بموضوع البحث، وسيتم عرض الدراسات من الأحدث إلى الأقدم وهذه الدراسات هي:

أجرى العمري (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل

والتفكير الإبداعي بين متوسط أداء المجموعة التي درست بطريق التعلم التعاوني المحوسب، والمجموعة التي درست بطريقة التعلم الفردي المحوسب، والمجموعة التي درست بطريقة التعلم العادية، لصالح طريقة التعلم التعاوني المحوسب، وطريقة التعلم الفردي المحوسب، مقارنة بطريقة التعلم العادية. وفي دراسة قام بها بارتون (Barton, 2005) في النرويج، هدفت إلى مساعدة المدرسين في عمل تغييرات خلاقة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بطريقة عملية لدعم تدريس الفيزياء ، وأثبتت نتائج الدراسة وجود فوائد ملحوظة من استخدام هذا الأسلوب، منها تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، وتفعيل أكبر لدور الطالب في الحصول على الخبرة، وتنويع مصادر المعرفة، وأكدت ضرورة تطوير الوسائل وطرائق التعليم المستخدمة لتتماشى مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وفي الولايات المتحدة أجرى هيون (Hyun, 2005) دراسة هدفت إلى اكتشاف خصائص الديناميكية النظرية لأطفال الروضة من سن ٥ إلى ٦ سنوات، خلال خبرة سبعة أسابيع في بيئة صفية غنية مبنية على تكنولوجيا الحاسوب، حيث تم وضع الأطفال (٩ أولاد و٩ بنات) في أزواج، بناءً على إدراك المعلمة لدرجة صداقتهم، وطبق على كل فرد مقياس لتعرف درجة الإبداع عند الأفراد في بداية ونهاية الخبرة التعليمية، باستخدام أداة قياس من (٢٠) فقرة طورت من قبل الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة تحسنا بمتوسط (٣٨,٥٪) على المقياس، وأظهرت نتائج إيجابية عن تعليم النظير باستخدام إمكانات الحاسوب و(ICT)، وأظهرت الدراسة أن هناك تحسنا ملحوظا عند الطلبة في التعامل مع الخبرات والأنشطة التعليمية المستهدفة التي كانت تتطلب استجابات بسيطة منهم تتمثل بالنقر على الشاشة باستخدام مؤشر الفأرة.

وهدفت دراسة العلي (٢٠٠٤) إلى تعرف أثر تصميم الشرائح الإلكترونية في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي الكلي، يعزى إلى متغير الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي قامت بتصميم برامج تعليمية باستخدام برنامج العرض التقديمي على أبعاد الأصالة والطلاقة والمرونة، لنشاطي تكملة الصور والخطوط المتوازية. وفي سنغافورا أجرى ليم وجاي (Lim & Chai, 2004) دراسة حالة لمدرستين أساسيتين في سنغافورا، وتهدف الدراسة إلى فحص وتحليل أين وكيف تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأنشطة التعليمية في مدارس سنغافورا لتنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي عند الطلاب،.وتوصل الباحثان إلى أن نقص الخبرة والمهارات التي يعمل المدرسون في سياقها أدت إلى نقص الفاعلية، والى غياب الأنشطة التي تساهم في تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب وخاصة التفكير الإبداعي. وفي المملكة المتحدة أجرى

لوين ومافرس و سموكه (Lewin, Mavers, & Smoekh, 2003) دراسة ناقشت توجه المملكة المتحدة نحو تطوير الممارسات الابتكارية عند الطلبة من خلال استخدام (ICT) لربط البيت مع المدرسة، وإمكاناتها لتحسين التعلم، وأجرى الباحثون مسحاً لتحديد النماذج الابتكارية في ممارسات التعلم والتعليم والإدارة، وتم اختيار (٨) حالات من بين (١١٥) حالة، وتوصل الباحثون من خلال أدوات الدراسة المتعلقة بالملاحظة والمقابلة وجمع البيانات إلى تغير كبير في الممارسات التعليمية التعلمية عند الطلاب نتيجة استخدام (ICT) وربط البيت مع المدرسة، حيث وجدوا تغيرا نحو التعلم الموجه ذاتياً، وتغيرا نحو مرونة أكبر في التفكير واستقلالا أكبر للطلاب.

وهدفت دراسة بابيت وميلر (Babbit & Miller, 2002) إلى تعرف أثر استخدام الحاسوب في تطوير مهارات التفكير في حل المشكلة في الرياضيات للطلاب الذين لديهم صعوبة في التعلم، أشارت النتائج إلى قدرة هذه التقنيات المصاغة بأسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات على النهوض بقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكان للحاسوب وإمكانياته أثراً واضحاً في تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة ، حيث حفزت تلك البيئة قدرات المتعلمين على التجاوب على مشكلات الرياضية والعمل على حلها بطرق إبداعية.

وحول إمكانية تنمية التفكير الإبداعي من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاءت دراسة ويلر ووايت وبرومفيلد (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002) تبحث في ذلك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أجهزة الحاسوب أتاحت المجال للمهمات ذات النهايات المفتوحة،وساهمت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة كما اتاحت الفرصة لتكاثر أنماط التعلم، ولتحقيق مستويات أفضل في الإنجاز، واختيار الطالب للمهمات التي يرغب بمتابعتها كان يعزز الإبداع، ومن مهمات الإبداع التي أظهرها الطلبة بناء المواقع الإلكترونية الشخصية، عرض تقديمي عن الديانات، وعمل انعكاسي، ومتابعة الزمن داخل الصف، وتحدث الطلبة عن استكشاف برامج ذات اهتمام شخصي.

وفي الأردن أجرى الباحث شهاب (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تنمية السلوك الإبداعي لدى الطلبة، وتوصل الباحث من خلال الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التفكير الإبداعي على مستوى الأصالة والمرونة والتفاصيل بين الطلبة الذين يستخدمون الحاسوب في تعليمهم وبين الطلبة الذين لا يستخدمونه، ولصالح الطلبة الذين يستخدمون الحاسوب. ولكن على مستوى الطلاقة فقد دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التفكير الإبداعي بين الطلبة الذين يستخدمون الحاسوب والذين لا يستخدمون الحاسوب في تعلمهم.

وهدفت دراسة باركر(Parker, 1999) إلى تعرف مدى فاعلية بيئة التعلم من خلال شبكات المعلومات والإنترنت على تنمية القدرة على حل المشكلات وما يصاحبها من

عمليات تفكيرية وتأملية لما وراء المعرفة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن السلوكيات المتعلمة من خلال استخدام بيئات شبكة المعلومات والانترنت تنمي الجوانب الايجابية لتطوير البيئة التعليمية وتحسين مهارات التفكير المنظم، وأن استخدام شبكة المعلومات له أثر فعال في تحسين مهارات التفكير التأملية عند الطلبة.

وأجرى هوبسون (Hopson, 1998) دراسة هدفت إلى تقصي أثر الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي، وتطوير اتجاه إيجابي عند الطلبة نحو استخدام الحاسوب، وأثر أساليب الدراسة المعززة حاسوبياً في تنمية جانب التفكير الإبداعي ودلت النتائج على أن البيئة التعليمية المعززة تكنولوجيا من خلال الحاسوب كان لها أثر إيجابي من حيث تطوير التفكير الإبداعي عند الطلبة، ومهارات التفكير العليا. وأجرى جوارنه (١٩٩٦) دراسة بعنوان "أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر أساسي في مبحث الجغرافيا وصل من خلالها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطالبات على الاختبار القبلي، ومتوسط أدائهن على الاختبار البعدي في عنصر الطلاقة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطالبات على الاختبارات القبلية، ومتوسط أدائهن على الاختبارات البعدية على كل عنصر من عناصر المرونة والأصالة، وعلى الإبداع الكلي لصالح الاختبارات البعدية.

أطلقت المبادرة التعليمية الأردنية (نموذج الشراكة بين القطاعين العام والخاص) رسمياً في حزيران ٢٠٠٣ خلال الاجتماع الاستثنائي للمنتدى الاقتصادي العالمي، الذي عقد في البحر الميت بهدف تسريع التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المنطقة، حيث سيكون لهذه المبادرة أكبر الأثر والفائدة في كل من القطاعين العام والخاص، وبشكل أكبر للمعلمين والطلبة الأردنيين.وجاءت المبادرة التعليمية الأردنية مكملة للجهود والبرامج التي تقوم الحكومة بتنفيذها في قطاع التعليم والهادفة إلى تحسين الخدمات المقدمة للبرامج التربوية وتطوير المخرجات التعليمية (العجلوني، ٢٠٠٤).

المسار الأول في المبادرة التعليمية الأردنية هو المدارس الاسكتشافية، ويهدف هذا المسار إلى تقديم أساليب جديدة للتعلم لبناء القدرات الإبداعية للمعلمين والطلبة، وتعريفهم الأساليب التعليمية الجديدة المتوافقة مع التطورات العالمية، وإكسابهم المهارات الضرورية للاقتصاد المعرفي في القرن الحادي والعشرين. ويقوم الفريق المعني بالمدارس الاستكشافية بتطوير التعليم وتطبيق المناهج وتوفير البنية التحتية في (١٠٠) مدرسة استكشافية، وبالتالي الوصول إلى (٥٠٠٠٠) طالب و(٢٣٠٠) معلما ومعلمة، ويقدم المسار أيضا الفرصة للتطوير المستدام لصناعة تكنولوجيا المعلومات المحلية من خلال توفير البنية التحتية وتطوير المحتوى الالكتروني وتطبيقه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣). وتم اختيار ١٠٠ مدرسة داخل عمان وخمس مدارس في المحافظات الأخرى، كنماذج لمدارس ريادية تكون نماذج لمدارس

المستقبل (المدرسة الالكترونية) ويتم فيها استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفية، وربطها بالإدارة المدرسية واستخدام المناهج المحوسبة، وتم ربط جميع هذه المدارس بشبكة الانترنت وبمركز الملكة رانيا، وتمت عملية التجهيز خلال ثلاث مراحل، شملت المرحلة الأولى (١٣) مدرسة حكومية توفرت فيها الأجهزة والبنية التحتية اللازمة لذلك، وشملت المرحلة الثانية (٥٠) مدرسة استكشافية تم تجهيزها بكافة المعدات والأجهزة اللازمة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الغرفة الصفية، وتوسعت المرحلة الثالثة لتشمل (١٠٠) مدرسة استكشافية في عمان، وخمس مدارس خارج محافظة عمان، تم تجهيزها بكافة الأجهزة والتقنيات لتفعيل منظومة التكنولوجيا في المدرسة ،وتم الانتهاء من هذه المراحل في نهاية عام ٢٠٠٥، وتعد المدارس الاستكشافية البيئة التجريبية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم فيها، حيث يتم التجريب على ثلاث مراحل، الأولى: وتسمى مرحلة ما قبل التجريب، حيث يطبق البرنامج المحوسب في ست مدارس استكشافية، والثانية:تسمى مرحلة التجريب ويطبق البرنامج في (١٤) مدرسة استكشافية، والثالثة: تسمى مرحلة التعميم ويطبق البرنامج في (١٠٠) مدرسة استكشافية، وقامت الوزارة بتجهيز هذه المدارس بشكل تدريجي بالأدوات والأجهزة والمعدات اللازمة، وتم توصيل جميع هذه المدارس بشبكة الانترنت وبمركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم، كما تم وضع نقاط (Access Point) في مواقع مختلفة في جميع هذه المدارس ، وهذه النقاط تمكن المعلم من الاتصال عبر الانترنت من أي موقع في المدرسة، ويتم متابعة هذه المدارس بشكل مستمر من قبل لجان الإشراف والتدريب والصيانة، والتحاور المستمر مع مديري هذه المدارس والمعلمين حول تفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة أنشطتهم. وتقوم الوزارة بعقد دورات تدريبية للمعلمين في هذه المدارس بشكل مستمر لتدريبهم على التعامل مع المناهج المحوسبة، وتفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما قامت الوزارة بتزويد المعلمين المدربين في هذه المدارس بأجهزة الحاسوب المحمول (العجلوني، ٢٠٠٤).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لم تعد عملية التعليم تشير إلى اكتساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات فحسب، وإنما أصبحت تشير إلى عملية تغيير شامل عميق لسلوك المتعلمين؛ ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار الطاقات والإمكانات الذاتية، والاستفادة من معطيات العصر الحديث، وفي هذا العصر يتزايد دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في صياغة الحاضر وتشكيل المستقبل، وأصبحت هذه التكنولوجيا متطلبا أساسيا في كافة مجالات الحياة، وقد برز دور هذه التكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، وخاصة مهارات التفكير الإبداعي، وتعد عملية تنمية مهارات التفكير من أسمى الأهداف التي تسعى الدول المتقدمة لتحقيقها عند الطلبة، ويتم

ذلك من خلال البرامج والخطط التنموية في المجال التعليمي، وتظهر مشكلة الدراسة من خلال الخطوة الرائدة التي قامت بها الوزارة بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى جميع المدارس الاستكشافية في الأردن وفي المراحل كافة، حيث إنها تجربة جديدة لم يتجاوز عمرها حتى الآن السنتين، وأخذت الحكومة الأردنية على عاتقها تنفيذ هذه المبادرة والسعي الحثيث لإنجاحها، ومن أهم أهداف المدارس الاستكشافية تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتحقق من إمكانية تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذه المدارس.

أسئلة الدراسة

جاءت الدراسة لتجيب عن السؤال التالي: "ما أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن؟"

أهمية الدراسة

في هذا العصر يتزايد دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في صياغة الحاضر وتشكيل المستقبل وبناء مجتمع متطور، وأصبحت هذه التكنولوجيا متطلبا أساسيا في شتى مجالات الحياة وخاصة المجال التربوي، وأصبح هذا المجال يحظى باهتمام كبير من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن نظرا لاهتمام الوزارة بالعملية التربوية وتحسينها، وتطويرها نحو الأفضل، والاستفادة من التقنيات التربوية للوصول إلى تعلم دائم وفعال، وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة، وتعد المدارس الاستكشافية القائمة على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة أنشطتها التعليمية التعلمية تجربة جديدة في المملكة حيث إنها بدأت بعد أن أطلقت المبادرة التعليمية الأردنية رسميا في حزيران (٢٠٠٣) خلال الاجتماع الاستثنائي للمنتدى الاقتصادي العالمي الذي عقد في البحر الميت، ولذلك من المفيد تعرف نتائج هذه التجربة، وتقديم التغذية الراجعة لكل من يهتم بالعملية التربوية، كما إن هذه الدراسة يمكن أن تقدم إسهاما نظريا في مجال فهم طبيعة ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، ودورها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة

نظرا لورود بعض المصطلحات والتي قد تحمل معاني مختلفة سيتم تعريفها بحسب المعنى منها في هذه الدراسة، وهي:

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: التكنولوجيا المتعلقة بتخزين واسترجاع وتداول المعلومات ونشرها ، وإنتاج البيانات الشفوية والمصورة والنصية والرقمية بالوسائل الالكترونية، من خلال التكامل بين أجهزة الحاسوب الالكتروني ونظم الاتصالات المرئية (العجلوني، ٢٠٠٤).

المدارس الاستكشافية : مجموعة من المدارس الحكومية أو الخاصة تم اختيارها من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية لتكون بيئة تجريبية لكل ما يتم تطويره من برامج تكنولوجية أو مناهج محوسبة، وتم تجهيزها بكل الإمكانات التكنولوجية واعتبارها بيئة مناسبة لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (العجلوني، ٢٠٠٤).

تنمية التفكير الإبداعي: تنمية قدرات المتعلم في ممارسة الأنشطة العقلية الهادفة والمرتبطة بعمليات البحث عن الحلول أو الوصول إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، وسوف يقاس بعلامة الطالب الكلية والفرعية على أبعاد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) والتي تتضمن قدرة الفرد على تقديم إنتاج يتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة (إسماعيل، ٢٠٠١).

مهارات التفكير الإبداعي : هي المهارات الواردة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) والمتمثلة في كل من :

– الطلاقة: وهي القدرة على توليد عدد من البدائل أو الأفكار عند الإجابة عن سؤال أو حل مشكلة ما، ويقاس بعدد الإجابات المحتملة للموقف أو المثير في وحدة زمنية ثابتة.

– المرونة : وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة غير متوقعة مع تحويل الموقف ومتطلباته للحل الصحيح ، وتقاس بتنوع الإجابات المقدمة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

– الأصالة : وهي القدرة على إعطاء أفكار جديدة غير مألوفة سابقا تتعلق بالموقف المثير وتقاس بعدد الإجابات الجديدة المميزة الفريدة في نوعها في وحدة زمنية ثابتة (إالشنطي، ١٩٨٣).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة وخصائص صدقها وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية، كما يتضمن وصفاً لإجراءات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الاستكشافية في المملكة الأردنية الهاشمية البالغ عددها (١٠٥) مدرسة، منها (١٠٠) مدرسة في محافظة عمان موزعة على أربع مديريات،

والخمس الباقية موزعة خارج محافظة عمان، وقام الباحثان باختيار عينة قصدية تألفت من (١٠٠) طالبة، و(٦٠) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى: وتكونت من (٥٠) طالبة من طالبات الصف العاشر في مدرسة أم الحارث الثانوية للإناث، و(٣٠) طالبا من طلاب الصف العاشر من مدرسة الفتح الثانوية للذكور، وهاتان المدرستان من المدارس الاستكشافية والتي توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريسها. والمجموعة الثانية (٥٠) طالبة من طالبات الصف العاشر من مدرسة أم نواره الثانوية للإناث، و(٣٠) طالبا من طلاب الصف العاشر من مدرسة الشريف حسين بن ناصر للذكور، وهاتان المدرستان من غير المدارس الاستكشافية، بمعنى أنهما لا تعتمدان في تدريسهما على تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد راعى الباحثان أثناء اختيار هذه المدارس أنها بنفس البيئة، وتخضع لنفس الظروف من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلبة، وذلك لاستبعاد تأثير هذه العوامل على نتائج الاختبار، مما يعطي مؤشرا بأن المدارس متكافئة، وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) على أفراد المجموعتين لمعرفة إذا كان هناك فرق بين المجموعة التي تتعلم بوساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمجموعة التي تتعلم بالطريقة العادية في مجال التفكير الإبداعي.

أدوات الدراسة

اختبار تورانس

استخدم الباحثان اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) والمعدل للبيئة الأردنية بدراسة الشنطي (١٩٨٣) وذلك لقياس درجات التفكير الإبداعي عند عينة الدراسة، ويضم الاختبار ستة اختبارات فرعية تقيس الأبعاد التالية:

١. الطلاقة: وتتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف المثير في وحدة زمنية ثابتة.

٢. المرونة: وتتمثل في عدد فئات الإجابات المحتملة للموقف المثير في وحدة زمنية ثابتة.

٣. الأصالة: وتتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة من نوعها للموقف المثير في وحدة زمنية ثابتة.

وتشكل هذه المهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة) أبعاد التفكير الإبداعي، ويحتاج كل من الاختبارات الفرعية الستة للإجابة عنها مدة سبع دقائق لكل اختبار، بالإضافة إلى تعليمات وإرشادات الاختبار. ويتكون الاختبار الفرعي من موقف واحد مصمم لهدف معين يقيس ما أعد لقياسه، وقد يكون الهدف توجيه الأسئلة وتخمين النتائج وغيرها، ويعرض الموقف الاختباري للطالب بحيث يطلب منه كتابة الإجابات المحتملة لهذا الموقف دون تحديد عددها، مع مراعاة الزمن اللازم له، ويحصل المفحوص على درجات فرعية لأبعاد: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، يتم استخراجها من كل اختبار، كما يحصل على درجة

كلية لنفس الأبعاد يتم استخراجها من مجموع الدرجات الفرعية على الاختبار.
أما الاختبارات الستة التي يتضمنها اختبار التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) فهي:
الاختبار الأول: توجيه الأسئلة: وهو أن يقدم المفحوص أسئلة استفسارية عن سبب ما يحدث في الصورة الموجودة أمامه.
الاختبار الثاني: تخمين الأسباب: وهو أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث.
الاختبار الثالث: وهو أن يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعة عن هذا الحادث.
الاختبار الرابع: تحسين الإنتاج: وهو أن يقدم المفحوص الافتراضات حول تطوير شيء معين وتحسينه.
الاختبار الخامس: الاستعمالات غير الشائعة: وهو أن يذكر المفحوص الاستخدامات غير البديلة وغير المألوفة لشيء معين.
الاختبار السادس: افترض أن: وهو أن يقدم المفحوص توقعات متعددة عن موقف مفترض وغير حقيقي.

تصحيح الاختبار

سارت إجراءات تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي – صورة الألفاظ (أ) على النحو التالي:
– يحصل المفحوص على الدرجة الكلية لاختبار تورانس الصورة اللفظية (أ) من مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها في أبعاد: الطلاقة، والمرونة، والأصالة.
– يتم حساب الدرجة الفرعية للطلاقة من مجموع الاستجابات التي استجاب عليها المفحوص على الاختبار الواحد، حيث يعطى درجة واحدة لكل استجابة، ولا تعطى الاستجابات المكررة أي درجة.
– يتم حساب الدرجة الفرعية للمرونة من مجموع فئات الاستجابات التي استجاب المفحوص على الاختبار الواحد، حيث يعطى درجة واحدة لكل فئة استجابة.
– تحسب الدرجة الفرعية للأصالة من مجموع درجات الأصالة التي حصل عليها المفحوص على كل استجابة، حيث تعطى كل استجابة درجة للأصالة تمتد بين صفر وثلاث درجات(صفر، ١، ٢، ٣) وذلك كما يأتي:
– كل فكرة تكررت بنسبة ٩٪ فأكثر تأخذ العلامة (٠)
– كل فكرة تكررت بنسبة ٦٪–٨٪ تأخذ العلامة (١)
– كل فكرة تكررت بنسبة ٢٪–٥٪ تأخذ العلامة (٢)
– كل فكرة تكررت بنسبة أقل من ٢٪ تأخذ العلامة (٣)

صدق الاختبار

يتوافر لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صيغتها الأمريكية دلالات صدق مختلفة مثل صدق المحتوى، والصدق التلازمي، والصدق التنبؤي، وكذلك تمتع اختبار تورانس بدرجة مرتفعة من الثبات. كما يتوافر لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي دلالات صدق في البيئة الأردنية، علماً أن تورانس قد أورد أن صدق المحتوى متوفر؛ لأن الاختبار صمم في إطار نظرية جيلفورد في بناء العمليات العقلية، حيث تعتبر نظريته المحدد لمجال السلوك الإبداعي الذي حاولت اختبارات تورانس قياسه (الشنطي، ١٩٨٣). وقد أجرى الشنطي (١٩٨٣) دراسة محلية في الأردن هدفت إلى تحديد دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها المعدلة للبيئة الأردنية الصورة اللفظية (أ)، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (٢٨٢) طالباً وطالبة في الصفوف الإعدادية الثلاثة حيث اخضع الشنطي البيانات المستخرجة للتحليل الإحصائي، ودرس الصدق من عدة جوانب.

١. **الاتساق الداخلي:** وهو صورة من صدق البناء الذي يعنى بمدى قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للجوانب التي يقيسها الاختبار، حيث قام الشنطي بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية وهي درجات (الطلاقة والمرونة والأصالة) التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية على الاختبار الواحد .

٢. **صدق المحك:**

قام الشنطي بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للإبداع التي حصل عليها الطلبة المفحوصون على صورة الألفاظ (أ)، والدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقديرات معلميهم، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٠٣)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠١).

كما تتوافر دلالات صدق لهذا الاختبار في دراسة كل من العمر (١٩٩٠) ودراسة زيغان (١٩٩٤)، ودراسة بني ياسين (٢٠٠٢)، ودراسة بشارة (٢٠٠٣). ولتأكيد صدق هذا الاختبار قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبا من طلاب الصف العاشر، ومن خارج عينة الدراسة وتم حساب معامل الارتباط بين أبعاد الإبداع والدرجة الكلية للاختبارات على الصورة اللفظية (أ) والجدول (١) يبين هذه القيم.

الجدول رقم (١)
قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) التي حصلوا عليه في كل اختبار مع الدرجة الكلية لاختبار الإبداع

الدرجة الكلية على / درجات أبعاد الإبداع	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	الاختبار الثالث	الاختبار الرابع	الاختبار الخامس	الاختبار السادس
الطلاقة	٠,٧٤	٠,٨٠	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٦٩	٠,٤٨
المرونة	٠,٨٠	٠,٦٠	٠,٧٢	٠,٥٧	٠,٦٦	٠,٤٥
الأصالة	٠,٦٥	٠,٦١	٠,٦٢	٠,٧٤	٠,٨٤	٠,٦٥

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين علامة الاختبار والعلامة على البعد تراوحت بين (٠,٤٥–٠,٨٤)، وقد امتدت لبعد الطلاقة بين (٠,٤٨–٠,٨٢)، ولبعد المرونة بين (٠,٤٥–٠,٨٢)، ولبعد الأصالة بين (٠,٦١–٠,٨٤)، وجميعها ذات دلالة إحصائية.كما قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بعد من الأبعاد الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الاصالة) والدرجة الكلية على المقياس ككل، وكانت معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار مع العلامة الكلية (٠,٨٣، ٠,٧٩ ، ٠,٨٠) على التوالي.

ثبات الاختبار

قام الشنطي في دراسته (١٩٨٣) باستخراج معامل الثبات لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، واستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الإعدادية (الأول والثاني والثالث)، وبفارق زمني في التطبيق مدته أسبوع واحد، تبين له أن معامل ثبات الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي، صورة الألفاظ (أ) كان (٠,٧٠٤)، كما أن معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار، كان (٠,٧٤٥، ٠,٧٣٠، ٠,٣٨٧) للطلاقة والمرونة، والأصالة على الترتيب.

كما تتوافر معاملات ثبات لهذا الاختبار في دراسة كل من العمر (١٩٩٠) حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٦)، ودراسة زيغان (١٩٩٤)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٢)، ودراسة بني ياسين (٢٠٠٢) حيث بلغ (٠,٩١) ودراسة بشارة (٢٠٠٣) حيث بلغ (٠,٨٣) والجوارنه (٢٠٠٤) حيث بلغ (٠,٨٧).

ولتأكيد ثبات هذا الاختبار قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار لنفس العينة الاستطلاعية بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار ككل، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠،٨٧).وللأبعاد الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) بلغت (٠،٨٠، ٠,٧٨ ، ٠,٨٥) على التوالي. وفي ضوء دلالات الصدق ومعاملات الثبات لهذا الاختبار، يتبين لنا أن اختبار تورانس للتفكير الإبداعي – صورة الألفاظ (أ) يتوافر لها درجات صدق وثبات عالية، مما يبرر للباحثين الوثوق بها وإمكانية استخدامها لهذه الدراسة.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الاستكشافية في الأردن، ويتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصلت

إليها الدراسة الحالية بعد القيام بعملية جمع وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، وسيتم عرض النتائج المتعلقة بسؤال هذه الدراسة.
"ما أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) على تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة في المدارس الاستكشافية في الأردن"؟.

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) على مجموعتين من الطلبة، الأولى والبالغة (٨٠) طالباً وطالبة تمَّ اختيارهم من المدارس الاستكشافية والتي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أثناء الممارسات التعليمية، والمجموعة الثانية والبالغ عددها (٨٠) طالباً وطالبة من مدارس أخرى غير استكشافية، والتي تستخدم الطريقة الاعتيادية أثناء الممارسات التعليمية.
وتّم مراعاة أن تكون المدارس التي طبق عليها الاختبار في نفس المنطقة وتخضع لنفس الظروف البيئية. وبعد تصحيح نتائج الاختبار توصل الباحثان إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول رقم (٢) التالي.

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار (ت) على اختبارات كل من الطلاقة والمرونة والاصالة والكلي بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الأستكشافية وغيرالاستكشافية)

المهارة	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	غير استكشافية	٨٠	٤٤,٣٥	١٤,١٩	-٧,٠٤٤*	٠,٠٠٠
	استكشافية	٨٠	٥٩,٥٦	١٣,١٠		
المرونة	غير استكشافية	٨٠	٣٣,٢٠	١١,٣٢	-٨,٢٣٣*	٠,٠٠٠
	استكشافية	٨٠	٤٧,٦٨	١٠,٩١		
الأصالة	غير استكشافية	٨٠	٨,٦٦	٥,٥٨	-٦,٨٨٦*	٠,٠٠٠
	استكشافية	٨٠	١٥,٠١	٦,٠٧		
الدرجة الكلية	غير استكشافية	٨٠	٨٦,٢١	٢٩,٢٩	-٨,٠٠٨*	٠,٠٠٠
	استكشافية	٨٠	١٢٢,٢٥	٢٧,٦١		

* دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقا واختلافات في المتوسطات الحسابية بين مجموعة طلبة المدارس الاستكشافية، ومجموعة طلبة المدارس غير الاستكشافية ولصالح مجموعة طلبة المدارس الاستكشافية، وذلك على الاختبارات الفرعية والاختبار الكلي لتنمية التفكير الإبداعي، وكان متوسط مجموعة طلبة المدارس الاستكشافية على العلامة الكلية للاختبار (١٢٢,٢٥) في حين متوسط مجموعة طلبة المدارس غير الاستكشافية بلغ (٨٦,٢١)، كما يتضح من الجدول أن نتائج اختبار (t-test) للعلامة الكلية للاختبار والعلامات الفرعية لكل من الطلاقة والمرونة والأصالة بين المجموعتين، دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝=٠,٠٥) على كل من الأبعاد الفرعية والعلامة الكلية للاختبار ولصالح

مجموعة الطلبة في المدارس الاستكشافية، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تتعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمجموعة التي تتعلم بالطرق العادية على العلامة الكلية لاختبار تورانس للتفكر الإبداعي وعلامات الاختبارات الفرعية للطلاقة والمرونة والأصالة، ولصالح المجموعة التي تتعلم من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مناقشة النتائج

نظراً لأن المدارس الاستكشافية تسعى إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة، سعت هذه الدراسة لتقصي آثار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودلت النتائج المتعلقة باختبار تورانس على فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة الأولى(طلبة المدارس الاستكشافية)، ومتوسطات المجموعة الثانية (طلبة المدارس غير الاستكشافية)على العلامة الكلية والعلامات الفرعية للاختبار، وبعد تطبيق اختبار (t–test) تبين أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥). ويعزو الباحثان هذه الفروق إلى أن المدارس الاستكشافية كانت تفعِّل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إعطاء الحصص، وكان هناك متابعة مستمرة لذلك، كما أن جميع المدارس التي طبق عليها الاختبار (الاستكشافية وغير الاستكشافية) تخضع لنفس الظروف البيئية من حيث المستوى الاجتماعي للأسر، والمستوى الثقافي، والمستوى الاقتصادي. إلا أن طلبة المدارس الاستكشافية كانوا يتعلمون بمدارس موصولة بشبكة الانترنت ومجهزة بكافة التجهيزات الأساسية لتفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتأكد الباحثان من ذلك من خلال الزيارات الميدانية وحضور الحصص، والاطلاع على البنية التحتية في المدرسة.

ويعود السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى طبيعة الأنشطة والبرامج المقدمة من خلال (ICT) وما توفره من عناصر الإثارة والتشويق حيث تتيح للطلبة فرصاً لا حصر لها في التفكير، والتحول من نمط تفكير إلى آخر، وتوسيع آفاق الطلبة من خلال الاطلاع على قواعد البيانات المتنوعة، ومحاكمة المعرفة واختيار أفضلها، كما أنها تشبع الأنشطة المقدمة إلى الطلبة بعمليات التدريب والممارسة، وتتطلب من الطلبة الوصول إلى نواتج جديدة من خلال معلومات متاحة، وهذه النشاطات تشجع الطلبة على حرية التعبير، وسعة الخيال، وتنمي لديهم الأصالة في عمليات التفكير لأن الطالب يبحث عن شيء جديد ليتميز به عن زملائه في الفصل، كما أن تشجيع الطلبة على المبادرة وبذل الجهد في تحقيق مهمات صعبة يدفع الطالب إلى البحث عن إيجاد حلول أصيلة وجديدة .

إن عمليات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يتطلب من المعلم طرح أسئلة

تثير التفكير، وتفتح لهم مداخل متنوعة للبحث عن الخبرة، وهذه الأسئلة بلا شك تزيد من إثارة التفكير الإبداعي عند الطلبة، وتنمي لديهم مهارات المرونة لما تتطلبه هذه الأنشطة من طرائق متنوعة لتنفيذها، كما تتيح للطلبة الفرصة لتعدد أفكارهم وإجاباتهم، كما أن تقبل أعمال الطلبة وإسهاماتهم ومشاركتهم وتشجيعهم باستمرار على المبادرة دون أن يرافق ذلك إصدار أحكام قيمية عليها يدفع الطالب إلى أن يقدم أكبر عدد من المشاركات، وخاصة إذا رافق هذه الأنشطة عمليات التعزيز، وهذا يساهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الطلاقة عند الطلبة، كما أن رجوع الطالب لمواقع تعليمية متنوعة وتفاعله معها، واستخدامه لعدة برامج تعليمية، وإتقانه لبرامج الحاسوب والانترنت يؤدي إلى زيادة عدد المشاركات التي يقدمها، وهذا أيضا ينمي مهارات الطلاقة عند الطلبة. إن طبيعة الأنشطة التي تنفذ من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات توفر للطلبة جوا من المرح والاستمتاع، وتقلل من التوتر في الصف، وتولد شعور الفخر والاستقلالية نتيجة قدرتهم ونجاحهم في القيام بالأنشطة بالشكل الصحيح، وتشجع الطلبة على القيام بالبحث والاستقصاء وهذه العمليات تساهم بدرجة كبيرة في تنمية الإبداع عندهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة، ومن هذه الدراسات (العلي، ٢٠٠٤؛ الجوارنة، ١٩٩٦,Babbit & Miller 2002; Lim & Chai, 2003; Parker, 1999; Hyun, 2005; Weleler, Waite (& Bromfield, 2002.

التوصيات

يوصي الباحثان بناء على النتائج المتعلقة بهذه الدراسة بالأمور التالية:

١. العمل على تحويل جميع مدارس المملكة إلى مدارس استكشافية، بشكل تدريجي حسب إمكانات الوزارة؛ وذلك نظرا لفاعلية هذه المدارس، وقدرتها عل توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدرسة، ودور هذه التكنولوجيا في تنمية التفكير الإبداعي.

٢. الاستفادة من دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة من خلال توظيف أكبر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع المدارس الاستكشافية وغير الاستكشافية.

٣. إجراء دراسات أخرى حول دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية عمليات التفكير عند طلبة المدارس الاستكشافية وغير الاستكشافية في الأردن.

٣. العمل على إنشاء موقع على شبكة الانترنت لكل مدرسة من المدارس الاستكشافية، وتفعيل هذا الموقع من خلال الإدارة والمعلمين والطلبة.

المراجع

إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠١). **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم** (ط١). القاهرة:عالم الكتاب.

بشارة، موفق سليم (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بني ياسين، موفق (٢٠٠٢). **أثر استخدام طريقة الخرائط المفاهيمية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد ، الأردن.

جوارنة، محمد سليمان (١٩٩٦). **إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد الأردن.

الحارثي، إبراهيم محمد (٢٠٠١). **تعليم التفكير** (ط٢). عمان: مكتبة الشقري.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣). **تعليم التفكير في عصر المعلومات** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

الخليلي، أمل (٢٠٠٥). **الطفل ومهارات التفكير العليا** (ط١). عمان: دار الصفاء للنشر.

زيغان، مازن (١٩٩٤). **طريقة الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الاردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السيد، عاطف (٢٠٠٤). **تكنولوجيا المعلومات وتربويات الكمبيوتر والفيديو التفاعلي.** الأردن: دار طيبة للطباعة والنشر والتوزيع.

الشنطي، راشد محمد قاسم (١٩٨٣). **دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي: صورة معدلة للبيئة الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شهاب، أحمد محمد (٢٠٠٠). **أثر استخدام الحاسوب في إنماء التفكير الإبداعي لدى الطلبة في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تونس، تونس.

الطيطي، محمد (٢٠٠١). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي** (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم، وعفانه، عزو (٢٠٠٣). **التفكير والمنهاج المدرسي** (ط١). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العجلوني، خالد (٢٠٠٤). **دراسة تقييمية لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الحكومية الأردنية.** ورقة عمل قدمت في الندوة شبه الإقليمية والتي عقدتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي بعنوان "توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم"، عمان، الأردن (١٨-٢٠) كانون الأول.

العلي، مكرم خالد السالم (٢٠٠٤). **أثر تصميم الشرائح الالكترونية على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العمري، عمر (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية للمدارس الأردنية واتجاهات الطلبة نحوه**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العمر، علي (١٩٩٠). **نمو القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها في التحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فورست وبيفرلي (٢٠٠٥). **فن التدريس، مستقبلك في مهنة التدريس**، (ترجمة: ميسون عبد الله، ومحمد طالب سليمان). غزة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

مدلل، سالم (٢٠٠٤). المنهج وتنمية الإبداع، **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٢**(٣)، ٧٠-٨٧.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). **المبادرة التعليمية الأردنية**. المنتدى الاقتصادي العالمي، نموذج الشراكة بين القطاعين العام والخاص، عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

Babbit, C. & Miller, S .(2002). Using hypermedia to improve the mathematics problem – solving skills of students with learning. **Journal of Learning Disabilities, 29**(1), 372-391.

Barton, R. (2005). Supporting teachers in making innovative change in the use of computer – aided practical work to support concept development in physics education international. **Journal of Science Education, 27**(3), 21- 45.

Hopson, M. (1998). Effects of a technology enriched learning environment of student development of higher order thinking skills. **Journal of Computer Assisted Learning, (2)** 70-82.

Hyun, E .(2005). A study of 5 to 6 year old children’s peer dummies and dialectical learning in a computer – based technology- rich classroom environment. **Computers & Education, 44**(2), 69-91.

Lewin, C., Mavers, D. & Somekh, B. (2003). Broadening access to the curriculum through using technology to link home and school. **Curriculum Journal, 14** (1), 23-31.

Lim, C. & Chai, C. (2004). An activity- theoretical approach to research of ICT integration in Singapore schools: orienting activates and learner autonomy. **Computers & Education, 43**(3), 215-236.

Loveless, A. (2000). Creativity, visual literacy and information and communications technology in communication and net working in education: **Learning in a Networked Society, 16**(2), 51-58.

Parker, M. (1999). **The effects of a shared, internet science learning environment on academic behaviors**. Paper presented at Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (San Antonio, TX, February 28- march 4, 1999)

Weleler, S., Waite, J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of (ICT). **Journal of Computer Assisted Learning, 18**(2), 367-378.

Willd, M. (1999). Investigating verbal interactions when primary children use computers. **Journal of Computer Assisted Learning, 12**(2), 66-77.

245
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها

د. سعاد منصور غيث
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

د. سهيلة محمود بنات
قسم الإرشاد والصحة النفسية
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. حنان محمود طقش
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا- الجامعة الهاشمية

246
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها

د. سعاد منصور غيث
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

د. سهيلة محمود بنات
قسم الإرشاد والصحة النفسية
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. حنان محمود طقش
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا- الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف مصادر الضغط النفسي التي يعاني منها طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين، وإستراتيجيات تعاملهم معها، وعلاقة كل منها بمتغير الجنس. طبقت الباحثات مقياسين أحدهما يتعلق بمصادر الضغط النفسي، والآخر يتعلق باستراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي على عينة الدراسة البالغ عددها (١٢١) طالبا وطالبة تم اختيارهم بشكل قصدي من ثلاثة مراكز ريادية.

أظهرت النتائج أن مجال (الانفعالات والمشاعر والمخاوف) من أهم مجالات مصادر الضغوط، يليه التحصيل الدراسي، وأن أقلها (الأمور المالية والاقتصادية)، و(العلاقات مع الوالدين والأخوة)، ولم تظهر فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى الجنس في مجالات مصادر الضغط. كما تبين أن أكثر إستراتيجية تعامل مع الضغوط استخداما هي (العدوان اللفظي والجسدي) ثم (الطرق المعرفية)، وأقلها (الانعزال). بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام إستراتيجية (ممارسة عادات معينة) لصالح الذكور. كما ظهر ارتباط ذى دلالة بين إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي وجميع مجالات مصادر الضغوط باستثناء التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: ضغط نفسي، استراتيجيات التعامل، الموهوبون والمتفوقون.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١٥م		* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/١٠/٢٣م

Resources of Psychological Stressors and Coping Strategies Among Gifted and Talented Centers Students

Dr. Soua'd M. Ghaith
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Dr. Suhayla M. Banat
Faculty of Educational Sciences
University of Jordan

Dr. Hanan M. Taqash
Faculty of Queen Rania for Childhood
Hashemite University

Abstract

The purpose of this study was to investigate sources of psychological stressors that gifted and talented students were suffering from. The study also aimed at investigating the coping strategies to these stressors. Two scale of stressors and coping strategies were administered on a sample of (121) male and female students that was selected intentionally from three centers.

Results showed that the most common stressors were: Emotions, Feelings and Fears, Academic Achievement. Financial and Economic and Relations with parents and siblings were the lowest stressors. With Regard to gender the results showed that there were no significant differences. Moreover, results showed that the physical and verbal aggression was the most used coping strategy, then the cognitive approaches. With regard to gender, the results revealed significant gender differences in favor of males on practicing specific habits strategy. Furthermore a significant correlation between Social Support Seeking strategy and all stressors domains except Academic Achievement domain..

Key words: psychological stress, coping strategies, gifted and talented.

248
المجلد 10 العدد 1 مارس 2009

مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها

د. سعاد منصور غيث
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

د. سهيلة محمود بنات
قسم الإرشاد والصحة النفسية
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. حنان محمود طقش
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا- الجامعة الهاشمية

مقدمة الدراسة

تركز المجتمعات الديمقراطية في وقتنا الحاضر على الاستفادة من أفرادها وطاقاتهم المختلفة بصفتهم ثروة بشرية لا تقل أهمية عن الثروة الطبيعية، وترى بعض المجتمعات والدول أن الطاقة البشرية هي وسيلة التنمية وأداتها الأولى. والطلبة الموهوبون والمتفوقون (Gifted & Talented Students) يمثلون ثروة وطنية لأي مجتمع من المجتمعات، وهم يحتاجون إلى تنمية قدراتهم ومجالات تميزهم ورعايتها، ولديهم العديد من الحاجات النمائية والإرشادية الخاصة والمتمايزة عما يقدم للطلبة العاديين، وذلك على عكس الاعتقاد السائد أن هؤلاء لا يحتاجون إلى اهتمام خاص، لأنهم قادرون ومتميزون ويستطيعون تدبر أمورهم، وحل مشكلاتهم بأنفسهم (Mendaglio, 2005).

إن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أكدت التوصية الثالثة من توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن رعاية الطلاب الموهوبين وجاء تأسيس المراكز الريادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين تحقيقا لهذا التوجه.

لقد بلغ عدد هذه المراكز للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ سبعة عشر مركزا موزعين على جميع محافظات المملكة وألويتها من الشمال إلى الجنوب، وتهدف هذه المراكز إلى إبراز مواهب الطلبة ورعايتهم، وتقديم نشاطات تربوية اختيارية موجهة لتنمية مواهبهم وتطوير مهارات التفكير والإبداع لديهم، وتقديم برامج إثرائية في اللغات والرياضيات والعلوم والحاسوب، وتنمية الجوانب الانفعالية من خلال البرامج الإرشادية الموجهة لبناء الشخصية القيادية وإتقان مهارات الاتصال، وفهم الذات، وتهيئة قيادات واعدة في شتى المجالات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص ١٠١).

وفي المراكز الريادية هذه يتم قبول الطلبة إما لتفوقهم الأكاديمي في المواد الأساسية ممن لا يقل معدلهم العام عن ٩٠ بالمائه، أو لموهبتهم الأدبية أو الفنية أو الرياضية أو في أي من المجالات: الثقافية أو الاجتماعية أو العلمية. ويلتزم الطلبة بالدوام في المراكز الريادية ثلاثة أيام في الأسبوع بعد انتهاء دوامهم المدرسي الاعتيادي، وذلك ليتلقوا تسع ساعات أسبوعيا من الحصص والنشاطات الإثرائية والخدمات الإرشادية.

إن ما يميز هذه المراكز الريادية هو اهتمامها بتقديم خدمة الإرشاد النفسي للطلبة الملتحقين بها، وبذلك فإن المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين في الأردن تستجيب لما ينادي به الباحثون المعاصرون من وجوب أن يكون الإرشاد النفسي جزءا من البرامج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين (Reise & McCoach, 2000). ويرى بعض الباحثين إنه على المرشدين العاملين مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين أن يأخذوا بعين الاعتبار سمة الموهبة والتفوق لتفسير الصعوبات والضغوطات التي يختبرها أولئك الطلبة (Moon & Hall, 1998). كما يرى هؤلاء أن الموهبة والقدرات العالية تبرر الحاجة إلى الإرشاد بغض النظر عن عمر الطالب أو جنسه أو مستواه الاقتصادي أو الاجتماعي أو ثقافته. وتؤكد العديد من الدراسات أن احتمالية حاجة الأطفال الموهوبين والمتفوقين للمساعدة في الجوانب النمائية الانفعالية والاجتماعية مساوية لحاجة العاديين، مع أنهم قد يكونون أكثر مقاومة لطلب المساعدة عندما يحتاجونها مقارنة بالعاديين (Peterson, 2002).

ومن الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين في هذا الميدان مسألة أثر الموهبة والتفوق على الصحة النفسية للموهوبين والمتفوقين. لقد تم فحص هذا الأثر من خلال تساؤل ثنائي القطب وهو: هل الطلبة الموهوبون والمتفوقون أقل أم أكثر احتمالا لمواجهة الضغوط والمشكلات النفسية وسوء التوافق النفسي مقارنة بأقرانهم العاديين؟ (Neihart, 1999)، وهنا وجدت وجهات نظر متناقضة (Moon, Kelly & Feldhusen, 1997).

تشير بعض وجهات النظر تلك إلى أن الموهبة والتفوق تنعكس إيجابيا على الفرد انفعاليا واجتماعيا، ومن بين الدراسات التي وجدت ارتباطا بين التفوق العقلي والقدرة على التكيف والتعامل مع الضغوطات دراسة كل من بيكر (Baker, Bridger & Evans, 1998) وشولوينسك ورينولدز (Scholwinski & Reynolds, 1985) التي توصلت إلى أن الذكاء المرتفع عامل من عوامل سهولة التكيف وسرعته، ذلك أن المتفوقين لديهم فهم أفضل لذواتهم والآخرين، بسبب قدراتهم العقلية المرتفعة، ولذلك فهم يتوافقون مع الضغوطات بشكل أفضل وبطرق صحية مقارنة بأقرانهم. كما لاحظ نيهارت (Neihart, 2002) في مراجعة للتراث الأدبي في هذا المجال أنه من السمات أو الخصائص المرتبطة بالموهبة والتفوق القدرة على حل المشكلات، والتقليل من تأثيرات الضغوط والشدائد على النفس.

من جهة أخرى أظهرت الدراسات المهتمة بالمشكلات والآثار السلبية المترتبة على

الموهبة والتفوق، والتي قارنت بين الموهوبين وبين العاديين، إن الموهوبين والمتفوقين لديهم مستويات أعلى من القلق، والنزعة للكمال، والمثالية، وحساسية عالية (Hebert, 2000)، وشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية أكثر مما لدى العاديين (Peterson, 2006).

تشير مراجعات الأبحاث التي قام بها يو و موون (Yoo & Moon) الواردة في (Peterson, 2006) إلى أنه من المحتمل أن يختبر الطلبة الموهوبون والمتفوقون مستويات عليا من الضغط النفسي المرتبط بتوقعاتهم عن أنفسهم وتوقعات الآخرين عنهم، إضافة إلى الضغوطات المرتبطة بالعبء الدراسي الثقيل والاشتراك في النشاطات، والقرارات المتعلقة بالتعليم والخطط المهنية المستقبلية. لقد توصل نيهارت (Neihart, 1999) إلى استنتاج مفاده أن تأثير الموهبة والتفوق يبدو أنه يعتمد على ثلاثة عوامل هي: نوع ودرجة الموهبة والتفوق، ودرجة ملاءمة الخدمات التربوية المقدمة، والخصائص الشخصية للطالب.

ولتعرف مصادر الضغط النفسي لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين أجريت على الصعيد العالمي العديد من الدراسات، فقد أجرى رسل (Russell, 1993) دراسة لتعرف الضغوطات التي يواجهها طلبة المدارس، وتوصلت إلى أن الطلبة يعانون من ضغوط تتعلق بالمجال الأكاديمي أكثر من أي مجال آخر من مجالات حياتهم، كما أن الإناث يدركن المواقف على أنها ضاغطة بدرجة أعلى مما هي لدى الذكور. كما قامت ريز (Reis, 1995) بتعرف المشكلات والضغوطات التي واجهت عينة من الإناث المتفوقات خلال حياتهن الدراسية واللواتي بلغ عددهن (٦٨) مشاركة. أشارت المشاركات إلى أن أهم الضغوطات التي تعرضن لها تمثلت في عدم توفر الدعم الأسري لإظهار التميز لديهن، وتدخل الأهل في اختياراتهن المهنية التي لم تكن تتناسب مع تحصيلهن المرتفع.

وتظهر المراجعة للدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات الموهوبين والمتفوقين للتعامل مع الضغوط النفسية توفر العديد منها، فقد توصلت فريدنبرج (Freednberg, 1991) أن الإناث أكثر استخداما لكل من إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي، والطرق المعرفية مقارنة بالذكور، أما بالنسبة لباقي الاستراتيجيات فلم توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق باستخدامها. كما أجرت سوايتك (Swiatek, 1995) دراسة توصلت إلى أن المتفوقين يتوافقون مع أقرانهم عن طريق استخدام استراتيجيات إنكار موهبتهم وتفوقهم، والتقليل من ظهور الموهبة (كالأداء المنخفض واستخدام المفردات الأقل تعقيدا عند وجودهم مع أقرانهم)، وإنكار الخوف من الرفض الاجتماعي، والاندماج في النشاطات اللامنهجية، ولم تظهر الدراسة فروقا بين الجنسين فيما يتعلق بإستراتيجيات التعامل المستخدمة. أما دراسة بريوس ودوبو(Preuss & Dubow, 2003) فقد بينت أن المتفوقين والموهوبين يستخدمون استراتيجيات حل المشكلة بدرجة أكبر من الطلبة العاديين. وقد أظهرت دراسة بلنكيت وزملائه (Plunkett, Radmacher & Moll-Phanara, 2000) أن هناك فروقاً بين

الذكور والإناث في استراتيجيات التعامل التي يستخدمونها حيث تميل الإناث إلى استخدام إستراتيجية البحث عن الدعم الأسري والاجتماعي بدرجة أعلى من الذكور.

وقد توصل تشان (Chan, 2004) في دراسته إلى أن الطلبة الموهوبين يتوافقون مع الضغوطات عن طريق تقبل الزملاء، والسلوك التجنبي كأبرز إستراتيجيتين مستخدمتين للتوافق مع الضغوطات النفسية. أما هامبل وبيترمان (Hampel & Petermann, 2005) فقد توصلا إلى أن المراهقين من الذكور والإناث يستخدمون إستراتيجيات غير تكيفية للتعامل مع الضغوطات الشائعة بدرجة أعلى من استخدامهما للإستراتيجيات التكيفية. وفي دراسة أخرى لتشان (Chan, 2005) عبر الطلبة الموهوبون والمتفوقون عن تعرضهم لضغوطات تتعلق بتشكيل الصداقات، والتوقعات العالية من الوالدين – وذلك لدى الذكور دون الإناث، كما بينت الدراسة أن الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث يميلون إلى استخدام استراتيجيات تكيفية مثل حل المشكلة والمواجهة للتعامل مع الضغوطات.

أما بالنسبة للدراسات المحلية المهتمة بموضوع مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المدارس، واستراتيجياتهم في التعامل معه، فقد اقتصر اهتمامها على الطلبة (ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض)، والذين يدرسون في المدارس العادية دون دراسة هذا الموضوع لدى المتفوقين والموهوبين الذين يتلقون خدمات تربوية خاصة بهم –على حد علم الباحثات– ومنها دراسة ششتاوي (١٩٩٣) والتي توصل فيها إلى أن (الحصول على علامات متدنية) كان من أهم مصادر الضغط النفسي لدى الطلبة . من ناحية أخرى توصلت درويش (١٩٩٣) إلى أن الطلبة الذكور أكثر استخداما للإستراتيجيات المعرفية، والبحث عن الدعم الاجتماعي، والتمرينات الجسدية، والعدوان وممارسة عادات معينة مقارنة بالإناث، أما الإناث فقد استخدمن استراتيجيات التعبير عن المشاعر، والانعزال، والتحول عن الموقف وتجنبه بدرجة أعلى من الذكور. كما تبين للباحثة أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يميلون إلى استخدام الإستراتيجيات التكيفية بدرجة أعلى من استخدام ذوي التحصيل المتدني لها.

كما قامت داوود (١٩٩٥) بدراسة لتعرف مصادر الضغط النفسي لدى طلبة الصفوف من السادس إلى العاشر وذلك على عينة من (٣٢٠) طالبا، أظهرت النتائج وجود ضغوطات على مستوى مرتفع مثل (المدرسة والجو الصفي، والمشاعر والمخاوف)، وضغوطات من مستوى منخفض مثل (العلاقة مع الزملاء والمدرسين، والأمور المالية)، وفروقا في مصادر الضغوطات بين الجنسين (العلاقات مع الجنس الآخر، والأمور المالية والتخطيط للمستقبل والانفعالات والمشاعر)كما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الصفوف المختلفة في مجالات مصادر الضغوط المتعلقة بالمدرسة والجو الصفي، والعلاقة مع المدرسين، والعلاقة مع الزملاء والانفعالات والمشاعر. كما توصلت إلى أن الطلبة المتفوقين أكاديميا يعانون من ضغوطات أقل من الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني.

أما الدراسات المحلية التي استهدفت الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين تقدم لهم خدمات تربوية خاصة، فقد تبين للباحثات من خلال مراجعة مكثفة للموضوعات المتعلقة بالصحة النفسية والتكيف لديهم تركَّز اهتمامها على دراسة مشكلاتهم،وحاجاتهم الإرشادية مثل: دراسة محاسنة (٢٠٠١) التي هدفت إلى الكشف عن مشكلاتهم وحاجاتهم الإرشادية، فقد وجد فروقاً ذات دلاله إحصائية في الحاجات والمشكلات بين الطلبة المتميزين والعاديين في خمسة أبعاد لصالح الطلبة العاديين وهي (الخوف من الفشل، وعدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، والإحساس بالإحباط والعجز عن التغيير، وافتقار القدرة على اتخاذ القرار ومفهوم الذات)، أما في بعدي (السعي نحو الكمال والمواد الدراسية غير المتحدية لقدراتهم) فقد كانت الفروق لصالح الطلبة المتميزين. من جهة أخرى وجدت فروق بين الذكور والإناث المتميزين في أربعة أبعاد، إذ كانت الفروق لصالح الذكور في ثلاثة منها هي (عدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية وسوء التكيف المدرسي، والإحساس بالإحباط والعجز عن التغيير)، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في بعد (السعي نحو الكمال) ولم تظهر فروق ذات دلالة بينهما على بقية الأبعاد.

مشكلة الدراسة

على الرغم من وجود عدد محدود من الدراسات التي تناولت مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المدارس في المراحل المختلفة، واستراتيجيات التعامل التي يستخدمونها على المستوى المحلي فإن هذه الدراسات أغفلت الاهتمام بفئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين، علما أن هذه الفئة من الطلبة تخضع لبرامج اثرائية وتحظى باهتمام واسع، فإنه يقدم لها هذه الخدمات عبر المراكز الريادية المنتشرة في محافظات وألوية المملكة الأردنية الهاشمية. لذا جاءت هذه الدراسة من أجل تحديد مصادر الضغط النفسي التي يتعرض لها هؤلاء الطلبة وكذلك استراتيجيات التعامل التي يستخدمها للتوافق مع هذه الضغوطات.

إن هذه الدراسة تمثل استجابة للدعوات المتنامية من جانب المهتمين بميدان تربية الموهوبين والمتفوقين والتي تحث على أهمية دراسة حاجاتهم النفسية، والعمل على تلبيتها من خلال خدمات الإرشاد النفسي المدرسي من قبل المرشدين التربويين (Moon, 2003). إن الطلبة الموهوبين والمتفوقين لديهم مشكلات ومعاناة انفعالية واجتماعية ولا بد من العمل على مساعدتهم في التعامل معها، وتبرز أهمية هذه القضية في ظل اتجاهين سائدين الأول: أن هناك تحيزا ضدهم من جانب المعلمين، وكذلك المرشدين النفسيين على أنهم لا يحتاجون إلى اهتمام خاص ورعاية، وذلك لأنهم يتدبرون أمورهم بأنفسهم، ولكونهم يتمتعون بدرجات عالية من الصحة النفسية، والتوجيه الذاتي، وتقدير الذات المرتفع (Peterson, 2006).

أما الاتجاه الثاني فهو المتمثل في أن هؤلاء الطلبة لا يطلبون المساعدة ولا يعلنون عن معاناتهم

فذلك يتعارض مع صورتهم التي شكلوها عن أنفسهم و (الكمال) و (الامتياز) الذي أطروا أنفسهم فيه، مما يجعلهم ينزعون لحل مشكلاتهم بأنفسهم الأمر الذي قد يؤثر على فعالية النتائج المترتبة على التعامل مع تلك القضايا النمائية والحياتية (Peterson, 2006).

أهداف الدراسة

١- تعرف مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التعامل معها لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمراكز الريادية.

٢- تعرف الفروق بين الذكور والإناث وتعرف مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التعامل معه.

٣- تعرف العلاقة بين مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التعامل مع هذه الضغوط.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي مصادر الضغط النفسي الشائعة بين طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين؟

٢. هل تختلف متوسطات درجات طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين على أبعاد مقياس مصادر الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس؟

٣. ما هي استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي التي يستخدمها طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين؟

٤. هل تختلف متوسطات طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين على أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس؟

٥. هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين على مجالات مقياس مصادر الضغط النفسي ومتوسطات درجاتهم على أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي؟

أهمية الدراسة

ستوفر الدراسة الحالية بيانات للمرشدين العاملين في هذه المراكز تتعلق بالضغوطات النفسية لديهم، وأبرز الاستراتيجيات المستخدمة للتعامل مع هذه الضغوطات آخذين بعين الاعتبار الفروق بين الجنسين على هذين، ومن ثم توظيف هذه النتائج في تقديم خدمات إرشادية منظمة، وبناء برامج ملبية لاحتياجاتهم الإرشادية وفق منهجية علمية. كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها الدراسة الأولى في حدود علم الباحثات – التي تجرى على طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين في الأردن.

محددات الدراسة

١. اقتصرت الدراسة على الطلبة الموهوبين والمتفوقين في ثلاثة مراكز ريادية توزعت على محافظة العاصمة، والبلقاء، والزرقاء تم اختيارهم بطريقة قصديه.

٢. مدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة.

٣. يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

مصادر الضغط النفسي (Stressors): المواقف أو الظروف – الداخلية أو الخارجية – التي تسبب للفرد الشعور بالتوتر والضيق وعدم الارتياح بناء على التقييم الذاتي للفرد، أو التي يدركها الفرد على أنها تمثل خطرا على جسده أو نفسه، أو تهديداً لكيانه (Deniz, 2006, p: 1161). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين.

استراتيجيات التعامل (Coping Strategies): يعرفها ليتمان (Litman, 2006, P, 274) على أنها الطرق والأساليب المعرفية والسلوكية المتنوعة التي يستخدمها الأفراد لإدارة الضغوطات التي يواجهونها في حياتهم اليومية للتخفيف من آثارها عليهم. وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي للباحثة درويش (١٩٩٣).

المراكز الريادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين: شكل خاص من أشكال الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، أو ذوي المواهب الفنية والأدبية والرياضية، وهي تمثل إستراتيجية الإثراء (enrichment) المتضمنة تزويد الطلبة غير العاديين ببرامج تربوية تشتمل على نشاطات إضافية على ما يتلقونه في المدرسة العادية، والتي بدورها تعمق من معرفتهم العلمية، وتنمي مواهبهم المتنوعة.

الطلبة الموهوبون والمتفوقون (Gifted & Talented Students): هم فئة من فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعد مفهوم الموهبة والتفوق من أكثر المفاهيم جدلا واختلافا عليه من جانب الباحثين والعلماء المختصين. تتبنى هذه الدراسة تعريفا تربويا للموهوبين والمتفوقين، وهو أنهم الذين يعطون دليل اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، مما يؤكد حاجتهم إلى برامج تربوية، أو مشاريع خاصة، ونشاطات لتلبية احتياجاتهم في مجالات تفوقهم وموهبتهم والتي لا تقدمها عادة المدرسة العادية، (جروان، ٢٠٠٢، ص ٥٩). وفي الدراسة الحالية تحدد فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين بهؤلاء الطلبة الملتحقين بالمراكز الريادية الثلاثية التي تم اختيارها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية والتي يبلغ عددها (١٧) مركزا والملتحقين ببرامجها خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، أما عينة الدراسة فقد بلغ عددها (١٢١) طالبا وطالبة (٥٤ طالبا و ٦٧ طالبة) موزعين على الصفوف من السابع إلى الأول ثانوي كالتالي: الصف السابع (١٨ طالبا وطالبة)، الصف الثامن (٣٩ طالبا وطالبة)، الصف التاسع (٢٩ طالبا وطالبة)، الصف العاشر (١٧ طالبا وطالبة)، الصف الأول ثانوي (١٨ طالبا وطالبة)، تم اختيارهم بشكل قصدي من طلبة ثلاثة مراكز ريادية موزعة على ثلاث محافظات هي العاصمة (مركز سحاب)، والبلقاء (مركز عين الباشا)، والزرقاء (مركز الزرقاء).

أدوات الدراسة

أولا: مقياس مصادر الضغط النفسي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين

تم تطوير هذا المقياس لأغراض الدراسة الحالية ليشتمل على المواقف التي تشكل مصادر للضغط للطلبة في المراكز الريادية موزعة على سبعة مجالات وهي: التحصيل الدراسي، والعلاقة مع الزملاء/الأصدقاء، والأمور المالية والاقتصادية، والعلاقات مع الوالدين والأخوة، والعلاقات مع معلمي المدرسة والمركز، والانفعالات والمشاعر، والتخطيط للمستقبل، وقد اعتمد في تطوير المقياس أسلوب التحليل المنطقي، واتبعت فيه الخطوات التالية:

١- تحديد المقصود بمصدر الضغط (Stressor).

٢- تحديد المجالات التي يمكن أن يتعرض فيها الطالب للضغوط، وذلك بالرجوع إلى ما كتب في أدبيات الموضوع حول مصادر الضغط ومجالاته.

٣- تنفيذ مقابلات فردية مع مجموعة من طلبة المركز الريادي للموهوبين والمتفوقين بمديرية تربية عين الباشا بلغ عددهم (١٥) طالبا وطالبة، وذلك من أجل استكشاف المزيد من المواقف التي تسبب لهم الضغط والتوتر.

٤- قامت الباحثة السابقة بتطبيق استبيانة مفتوحة على (٢٠) طالبا وطالبة، وجه إليهم السؤال التالي: (ما هي الضغوط التي تعتقد أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين ممن هم في عمرك يتعرضون لها في سبعة مجالات (والتي يبحث فيها المقياس)، وذلك بعد شرح مفهوم التوتر والضغط النفسي للطلبة الذين تم اختيارهم من الصفوف السابع وحتى الأول ثانوي. تلا ذلك قيام الباحثات بتفريغ إجابات الطلبة وصياغتها على شكل فقرات بصياغة مناسبة.

٥ – تمت صياغة فقرات المقياس في الأبعاد السبعة التي يتشكل منها بالاستفادة من الخطوات السابقة لتمثل مواقف ضاغطة يتعرض لها الطلبة الموهوبون والمتفوقون.

صدق الأداة

قامت الباحثات بعرض المقياس بصورته الأولية والمؤلف من (٧٣) فقرة على عشرة محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي من حملة شهادة الدكتوراه من الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، ووزارة التربية والتعليم، لإبداء ملاحظاتهم حول درجة ملاءمة الفقرات للمجالات المقترحة، ودرجة وضوحها، ودقة صياغتها اللغوية، وأية ملاحظات يرونها مناسبة. وبعد جمع الأداة من المحكمين تم الاطلاع على مقترحاتهم المتضمنة إعادة صياغة عدد من الفقرات، ولقد تم التعديل للفقرات اعتمادا على اتفاق ثلاثة محكمين فأكثر، وكانت خلاصة التحكيم أن حذفت (٤) فقرات فأصبحت الأداة بصورتها النهائية مؤلفة من ٦٩ فقرة يجيب عنها الطالب وفق نظام ليكرت الخماسي حيث تراوحت درجة المعاناة ما بين (عالية جدا = ٥ درجات، ومنخفضة جدا = ١ درجة).

ثبات الأداة

قامت الباحثات باستخراج ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة من طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين – من غير أفراد عينة الدراسة– بلغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة، حيث طبق المقياس عليهم بصورة جماعية، ثم أعيد التطبيق نفس المقياس بعد أسبوعين من مرة التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الاستقرار (٠,٨٥). كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث وصل معامل الاتساق الداخلي (٠,٨٣) وهو ما عد مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

ثانيا: مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي

طورت درويش (١٩٩٣) مقياسا لقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي لدى طلبة المدارس في عمر المراهقة ومؤلفاً من (٨٦) فقرة. وقد تم بناء المقياس بالرجوع إلى الدراسات السابقة، وبإجراء دراسة استطلاعية على (٣٠٠) طالب وطالبة وجه إليهم سؤال كتابي كالتالي " اكتب ردود فعلك نحو مواقف الضغط النفسي والتوتر، والتي تهدف من خلالها إلى التقليل من تأثير الموقف الضاغط عليك "، ثم جمعت إجابات الطلبة، وحللت وصنفت إلى تسع استراتيجيات مثلت أبعاد المقياس وهي: إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والطرق المعرفية، وتجنب الموقف والتحول عنه، والحركات الجسمية، والاسترخاء، والعدوان اللفظي والجسدي، والانعزال، وممارسة عادات معينة.

صدق الأداة

تأكدت درويش (١٩٩٣) من صدق المقياس عن طريق عرضه على هيئة من المحكمين

من أساتذة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بلغ عددهم (١١) محكما، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع المحكمون على صحتها، وحذف ما كان عليه خلاف بحيث أصبح المقياس مؤلفا بصورته النهائية من (٨٦) فقرة، ليستجيب الطالب على مقياس ليكرت خماسي يتراوح ما بين (يحدث دائما = ٥) و(لا يحدث أبدا = ١) للفقرات الإيجابية وتعكس في حالة الفقرات السلبية.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان على عينة من طلبة المدارس بلغ عددها (١٠١) طالبا وطالبة، ووجد أن معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) يساوي ٠,٨٠ وهو ما عد مقبولا لأغراض الدراسة.

إجراءات التطبيق

تم تطبيق أداتي البحث على عينة الدراسة التي تم اختيارها من طلبة المراكز الريادية خلال الشهر الأخير من الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، حيث قامت إحدى الباحثات بزيارة المراكز المختارة، وتطبيق الأداتين على الطلبة المشتركين في الدراسة بشكل طوعي، وتم الحرص على تقديم الإرشادات والتوجيهات للطلبة المشاركين حول كيفية إبداء رأيهم في فقرات المقياسين بوضع إشارة (X) في المكان المناسب، وترك لهم الوقت الكافي للإجابة، هذا وقد تراوحت مدة التطبيق من (٤٥–٦٠) دقيقة. وقد تم تفريغ البيانات والمعلومات بجهاز الحاسوب الآلي، ليتبع ذلك إجراء عمليات استخراج النتائج باستخدام الرزم الإحصائية .

نتائج الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: "ما هي مصادر الضغط النفسي الشائعة بين طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين ؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس السبعة. والجدول رقم (١) يبين هذه المصادر مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

يبين الجدول رقم (١) ترتيب مجالات مصادر الضغط النفسي السبعة تنازليا حيث حصل المصدر المتعلق بمجال (الانفعالات والمشاعر والمخاوف) على أعلى متوسط حسابي (٢,٧١) وبانحراف معياري قدرة (٠,٧٥)، أما أدنى متوسط حسابي فكان لمصدر (العلاقات مع الوالدين والأخوة) والذي بلغ (٢,١٣) وبانحراف معياري قدرة (٠,٦). إن هذا يدل على أن أكثر مجالات مصادر الضغط النفسي انتشارا بين طلبة المراكز الريادية هو مجال (الانفعالات والمشاعر والمخاوف) يليه

التحصيل الدراسي، فالتخطيط للمستقبل، فالعلاقات مع معلمي المدرسة والمركز الريادي، ثم العلاقة مع الزملاء/ الأصدقاء، الأمور المالية والاقتصادية، وأخيرا مجال العلاقات مع الوالدين والأخوة.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية (مرتبة تنازليا) والانحرافات المعيارية لمصادر الضغط النفسي حسب درجات أفراد العينة على مقياس مصادر الضغط النفسي

مصدر الضغط	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الانفعالات والمشاعر والمخاوف	١٢١	٢,٧١	٠,٧٥
التحصيل الدراسي	١٢١	٢,٦٧	٠,٧٠
التخطيط للمستقبل	١١٩	٢,٦٢	٠,٩٠
العلاقات مع معلمي المدرسة والمركز الريادي	١٢١	٢,٤٩	٠,٨٩
العلاقة مع الزملاء/ الأصدقاء	١٢١	٢,٢٧	٠,٦٣
الأمور المالية والاقتصادية	١٢١	٢,١٦	٠,٩٦
العلاقات مع الوالدين والأخوة	١٢١	٢,١٣	٠,٦٠

عرض نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني والذي ينص على "هل تختلف متوسطات طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين على أبعاد مقياس مصادر الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس؟" تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على مجالات مقياس مصادر الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس، ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك.

الجدول رقم (٢)
قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لطلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين على مجالات مقياس مصادر الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس

مصدر الضغط	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التحصيل الدراسي	ذكور	٥٤	٢,٧٢	٠,٧٤
	إناث	٦٧	٢,٦٣	٠,٦٦
العلاقة مع الزملاء/ الأصدقاء	ذكور	٥٤	٢,٣٥	٠,٦٦
	إناث	٦٧	٢,٢١	٠,٦١
الأمور المالية والاقتصادية	ذكور	٥٤	٢,٢٥	٠,٨٨
	إناث	٦٧	٢,٠٩	١,٠٣
العلاقات مع الوالدين والأخوة	ذكور	٥٤	٢,٠٨	٠,٦١
	إناث	٦٧	٢,١٥	٠,٥٩
العلاقات مع معلمي المدرسة والمركز الريادي	ذكور	٥٤	٢,٥٤	١,٠٢
	إناث	٦٧	٢,٤٥	٠,٧٨
الانفعالات والمشاعر والمخاوف	ذكور	٥٤	٢,٦٥	٠,٧٦
	اناث	٦٧	٢,٧٣	٠,٧٣
التخطيط للمستقبل	ذكور	٥٣	٢,٦٨	٠,٨٠
	اناث	٦٦	٢,٥٧	٠,٩٨

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي المتعلق بمجال التحصيل الدراسي بلغ (٢,٧٢) للذكور، و (٢,٦٣) للإناث، والمتوسط الحسابي لمجال العلاقة مع الزملاء/ الأصدقاء بلغ (٢,٣٥) للذكور، و (٢,٢١) للإناث، والمتوسط الحسابي لمجال الأمور المالية والاقتصادية بلغ (٢,٢٥) للذكور، و (٢,١٥) للإناث، والمتوسط الحسابي لمجال العلاقات مع معلمي المدرسة والمركز الريادي بلغ (٢,٥٤) للذكور، و (٢,٤٥) للإناث، والمتوسط الحسابي لمجال الانفعالات والمشاعر والمخاوف بلغ (٢,٦٥) للذكور، و (٢,٧٣) للإناث، والمتوسط الحسابي لمجال التخطيط للمستقبل بلغ (٢,٦٨) للذكور، و (٢,٥٧) للإناث.

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مصادر الضغط النفسي حسب متغير الجنس ثم استخدام اختبار" ت " ويبين الجدول رقم (٣) نتائج استخدام اختبار ت.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لأثر متغير الجنس على درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الضغط النفسي

مصدر الضغط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	٠,٧٧	١١٩	٠,٤٤
العلاقة مع الزملاء/ الأصدقاء	١,١٦	١١٩	٠,٢٤
الأمور المالية والاقتصادية	٠,٩٢	١١٩	٠,٣٦
العلاقات مع الوالدين والأخوة	-٠,٦٤	١١٩	٠,٥٢
العلاقات مع معلمي المدرسة والمركز الريادي	٠,٥٦	١١٩	٠,٥٧
الانفعالات والمشاعر والمخاوف	-٠,٦٤	١١٩	٠,٥٢
التخطيط للمستقبل	٠,٦٤	١١٧	٠,٥٢

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس على مجالات مصادر الضغط النفسي السبعة التالية: التحصيل الدراسي والعلاقة مع الزملاء / الأصدقاء، والأمور المالية، والعلاقات مع معلمي المدرسة والمركز الريادي، والانفعالات والمشاعر والمخاوف، والتخطيط للمستقبل. فقد كانت قيمة ت لهذه المجالات على الترتيب (٠,٧٧)، (١,١٦)، (٠,٩٢)، (-٠,٦٤)، (٠,٥٦)، (-٠,٦٤)، (٠,١٤)، وقد كانت جميع القيم أعلى من ٠,٠٥.

عرض نتائج السؤال الثالث

وللإجابة عن السؤال الثالث في الدراسة الذي ينص على " ما هي استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي التي يستخدمها طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين ؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس التسعة، والجدول رقم (٤) يبين هذه الاستراتيجيات مرتبة تنازليا تبعا للمتوسطات الحسابية.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية (مرتبة تنازليا) والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي حسب درجات أفراد العينة على المقياس

الإستراتيجية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
العدوان اللفظي والجسدي	١٢١	٣,٨٤	٠,٨٤
الطرق المعرفية	١٢١	٣,٦٦	٠,٥٠
الحركات الجسمية	١٢١	٣,٥٣	٩,٤٩
البحث عن الدعم الاجتماعي	١٢١	٣,٤١	٠,٧٠
ممارسة عادات معينة	١٢١	٣,٣٤	٠,٤٧
الاسترخاء	١٢١	٣,١٧	٠,٦٧
التعبير عن المشاعر	١٢١	٣,١٣	٠,٤٠
تجنب الموقف والتحول عنه	١٢١	٣,٠٦	٠,٤٠
الانعزال	١٢١	٢,٦٩	٠,٧٧

يبين الجدول رقم (٤) ترتيباً تنازليا للاستراتيجيات التسع للتعامل مع الضغط النفسي، و تبين أن إستراتيجية العدوان اللفظي والجسدي هي الأكثر استخداما بين طلبة المراكز الريادية حيث حصلت الإستراتيجية على أعلى متوسط حسابي (٣,٨٤) وبانحراف معياري مقداره (٠٨٤) أما أدنى متوسط حسابي فكان لإستراتيجية الانعزال والذي بلغ (٢,٦٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٧)، إن هذا يدل على أن أكثر إستراتيجية تعامل مع الضغط النفسي استخداما من قبل طلبة المراكز الريادية هي إستراتيجية العدوان اللفظي والجسدي يليها الطرق المعرفية، فالحركات الجسمية، فالبحث عن الدعم الاجتماعي، فممارسة عادات معينة، فالاسترخاء، فالتعبير عن المشاعر، فتجنب الموقف والتحول عنه، فالانعزال.

عرض نتائج السؤال الرابع

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على " هل تختلف متوسطات طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين على أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس؟ تم حساب المتوسطات والانحرافات لعينة الدراسة مع أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل، مع الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس. ويوضح الجدول رقم (٥) ذلك.

الجدول رقم (٥)
قيم المتوسطات والانحرافات لطلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين على أبعاد المقياس تبعا لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي	ذكور	٥٤	٣,٥٤	٠,٧٣
	إناث	٦٧	٣,٣٠	٠,٦٦
إستراتيجية التعبير عن المشاعر	ذكور	٥٤	٣,١٠	٠,٣٨
	إناث	٦٧	٣,١٤	٠,٤١

تابع الجدول رقم (٥)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إستراتيجية الطرق المعرفية	ذكور	٥٤	٣,٧٣	٠,٤٧
	إناث	٦٧	٣,٦١	٠,٥١
إستراتيجية تجنب الموقف والتحول عنه	ذكور	٥٤	٣,٠٤	٠,٣٧
	إناث	٦٧	٣,٠٧	٠,٤١
إستراتيجية الحركات الجسمية	ذكور	٥٤	٢,٨١	١,٠٠
	إناث	٦٧	٤,١١	١٢,٧٣
إستراتيجية الاسترخاء	ذكور	٥٤	٣,١٩	٠,٦٧
	إناث	٦٧	٣,١٥	٠,٦٦
إستراتيجية العدوان اللفظي والجسدي	ذكور	٥٤	٣,٩٢	٠,٨٠
	إناث	٦٧	٣,٧٧	٠,٨٦
إستراتيجية الانعزال	ذكور	٥٤	٢,٧٨	٠,٧٢
	إناث	٦٧	٢,٦٠	٠,٧٩
ممارسة عادات معينة	ذكور	٥٤	٣,٤٤	٠,٤٣
	إناث	٦٧	٣,٢٥	٠,٤٧

يتضح من الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي لدى الذكور والإناث، ولمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس تم استخدام اختبار "ت " ويبين الجدول رقم (٦) نتائج استخدام اختبار "ت"

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لأثر متغير الجنس على درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي

الاستراتيجيات	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البحث عن الدعم الاجتماعي	١,٨٨	١١	٠,٠٦
التعبير عن المشاعر	-٠,٦٥	١١٩	٠,٥٢
الطرق المعرفية	١,٣٥	١١٩	٠,١٨
تجنب الموقف والتحول عنه	-٠,٣٥	١١٩	٠,٧٣
الحركات الجسمية	-٠,٧٥	١١٩	٠,٤٦
الاسترخاء	٠,٣٨	١١٩	٠,٧١
العدوان اللفظي والجسدي	٠,٩٦	١١٩	٠,٣٤
الانعزال	١,٣٣	١١٩	٠,١٩
ممارسة عادات معينة	٢,٣٢	١١٩	٠,٠٢

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس على أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي الثمانية التالية: البحث عن الدعم الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والطرق المعرفية، وتجنب الموقف والتحول عنه، والحركات

الجسمية، والاسترخاء، والعدوان اللفظي والجسدي، والانعزال، فقد كانت قيمة "ت" لهذه الأبعاد على الترتيب: (١,٨٨)، (–٠,٦٥)، (١,٣٥)، (–٠,٣٥) (–٠,٧٥) (٠,٣٨)، (٠,٩٦)، (١,٣٣). كما يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس على البعد التاسع من أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي، وهو ممارسة عادات معينة لصالح الذكور بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وانحراف معياري (٠,٤٣)، فقد بلغت قيمة "ت" (٢,٣٢) عند مستوى دلالة (∝ ≤ ٠,٠٥).

عرض نتائج السؤال الخامس

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص على " هل توجد علاقة بين درجات طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين على مجالات مقياس مصادر الضغط النفسي ودرجاتهم على أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي؟". تم حساب مصفوفة معاملات ارتباط درجات أفراد العينة على مجالات مقياس مصادر الضغط النفسي مع درجاتهم على أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول (٧)
مصفوفة ارتباطات درجات أفراد العينة على مجالات مصادر الضغط مع درجاتهم على أبعاد استراتيجيات التعامل مع مصادر الضغط

مصادر الضغط / استراتيجيات التعامل	التحصيل الدراسي	العلاقة مع الزملاء	الأمور المالية و الاقتصادية	العلاقات مع الوالدين	العلاقات مع المعلمين	الانفعالات والمشاعر والمخاوف	التخطيط للمستقبل
البحث عن الدعم الاجتماعي	٠,١٦	٠,٦٣**	٠,٣٠**	٠,٤٦**	٠,٤١**	٠,٥٤**	٠,٥٥**
التعبير عن المشاعر	-٠,٠٥	٠,٠١	٠,١٦	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	-٠,١١
الطرق المعرفية	٠,١٦	٠,١٢	-٠,٠٢	٠,٠٣	-٠,٠٢	٠,٠٨	٠,١٥
تجنب الموقف والتحول عنه	-٠,١٠	-٠,١٩*	-٠,١٠	-٠,١٣	٠,٠٠٩	-٠,٠٧	-٠,١٠
الحركات الجسمية	-٠,٠٨	-٠,٠٧	٠,٠٢	٠,٠٢	-٠,٠٧	-٠,٠٥	-٠,٠٩
الاسترخاء	-٠,٠٠٨	-٠,٠٤	-٠,٠٩	٠,٠١	-٠,١٣	٠,٠٣	٠,٠٢
العدوان اللفظي والجسدي	-٠,٠١	-٠,٠٧	-٠,٢٢*	-٠,٠١٨*	-٠,٠٥	-٠,٠١٦	-٠,٠٩
الانعزال	٠,١٣	٠,٠١	٠,٠١	-٠,٢٠*	٠,٠٢	-٠,٠٣	٠,٠٠٣
ممارسة عادات معينة	٠,٠٧	٠,٠٩	٠,٠١	-٠,٠٦	-٠,٠١	٠,٠٥	٠,٠٢

* ذو دلالة عند مستوى ∝≤ ٠,٠٥   ** ذو دلالة عند مستوى ∝ ≤ ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات الارتباط في مصفوفة معاملات الارتباط لم تكن ذات دلالة إحصائية باستثناء أربعة منها، هي الارتباط ما بين إستراتيجية التعبير عن المشاعر، ومصدر ضغط التحصيل الدراسي، وإستراتيجية تجنب الموقف والتحول عنه، ومصدر ضغط العلاقة مع الزملاء، وإستراتيجية العدوان اللفظي والجسدي مصدرا ضغط الأمور المالية والاقتصادية والعلاقات مع الوالدين، وأن جميع هذه المعاملات كانت في الاتجاه السالب، وكانت داله عند مستوى (∝≤ ٠,٠٥). كما يتضح من الجدول السابق

أن جميع معاملات الارتباط في مصفوفة معاملات الارتباط لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ ≤ ٠,٠١) باستثناء ستة منها، هي الارتباط ما بين إستراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي ومصادر الضغط المتعلقة بالعلاقة مع الزملاء، والأمور المالية والاقتصادية، والعلاقات مع الوالدين، والعلاقات مع معلمي المدرسة والمركز، والانفعالات والمشاعر، والتخطيط للمستقبل، وأن جميع هذه المعاملات كانت في الاتجاه الموجب.

مناقشة النتائج

حاولت هذه الدراسة تعرف مصادر الضغط التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والمتفوقون الملتحقون بالمراكز الريادية واستراتيجيات التعامل التي يستخدمونها للتوافق مع هذه الضغوط، ومدى اختلاف مجالات مصادر الضغوط، واستراتيجيات التعامل تبعا لمتغير الجنس، والعلاقة بين مجالات الضغوط لدى الطلبة واستراتيجيات تعاملهم معها.

أظهرت النتائج أن أكثر مجالات الضغط النفسي تأثيرا على الطلبة الموهوبين والمتفوقين هو مجال الانفعالات والمشاعر والمخاوف. ويشمل هذا المجال انفعالات مثل: الخوف، وسرعة الغضب، والشعور بالتحدي، والحساسية الزائدة من النقد، والخوف من التقصير في المواد الدراسية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء المرحلة النمائية لعينة الدراسة، وهي مرحلة المراهقة التي تتصف بحصول تغيرات واضحة في مجالات النمو المختلفة ومنها النمو الانفعالي حيث يشير بعض الباحثين إلى تزايد المشكلات الانفعالية في هذه المرحلة. بحيث يبدو بعض المراهقين مزاجيين وسريعي الغضب، أما بعضهم الآخر يبدو عليهم الهدوء والميل إلى الوحدة. إن هذا الأمر يحتاج إلى أن يؤخذ بعين الاعتبار عند تقديم الخدمات الإرشادية لهم.وعلينا ألا نغفل أن من خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين الحساسية للنقد، إضافة إلى معاناتهم من عدم التطابق بين النمو العقلي والنمو الانفعالي حيث يتفوق النمو العقلي على النمو الانفعالي عندهم. كما احتل مجال التحصيل الدراسي الترتيب الثاني من حيث أهميته وقد يكون سبب ذلك أن دور الطلبة هو أهم الأدوار التي يمارسها أفراد عينة الدراسة في مراحلهم العمرية المختلفة، إضافة إلى التوقعات العالية من الآخرين المحيطين بهم حولهم كونهم طلبة متميزين وغير عاديين، علما بأن تحصيل الطالب الدراسي ومعدله المدرسي هو الذي يعكس تفوقه من وجهة نظر والديه والمجتمع، وهذا قد يسبب للطالب الموهوب والمتفوق ضغطاً واضحاً خاصة عندما يشعر أن المواد الدراسية لا تحقق له طموحه مما يجعله لا يهتم كثيراً بالدراسة، والاستعداد للامتحانات الأمر الذي يؤثر سلباً على درجاته المدرسية. وقد حصل كل من مجال الأمور المالية والاقتصادية ومجال العلاقة مع الوالدين والإخوة على المرتبتين الأخيرتين.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من (Hebert, 2000) ودراسة (Russell, 1993)، ودراسة ششتاوي (١٩٩٣) التي أشارت إلى أن التحصيل الدراسي من أهم مصادر الضغط.

كما اتفقت مع دراسة داود (١٩٩٥) التي أشارت إلى أن أكثر مصادر الضغط أهمية هو مجال الانفعالات والمخاوف والمشاعر، والتحصيل الدراسي، وأقلها هو مجال الأمور المالية والاقتصادية، والعلاقات مع الوالدين والإخوة وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Chan, 2005) فقد أشارت إلى أن مجال العلاقة مع الوالدين من أهم مصادر الضغط في حين أنه تبين في هذه الدراسة أنه أقل مجالات مصادر الضغط لدى الطلبة.

أما ما يتعلق بنتائج السؤال الثاني فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات مصادر الضغط النفسي تعزى إلى الجنس، فلم تظهر فروق بين الجنسين في المجالات المختلفة، وربما يعود ذلك إلى التشابه في الظروف الاجتماعية مثل أساليب تنشئة الذكور والإناث، فالمراهقون من الذكور والإناث والخصائص المشتركة للأسر التي جاء منها عينة الدراسة الذين يعيشون في بيئات أسرية مستقرة ومحبة وداعمة تجعلهم أقل تأثرا بالنتائج السلبية للضغوطات بشكل متساو، (Lohman & Javis, 2000) وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية فقد تبين أن مجال العلاقة مع الوالدين والأخوة حصل على الترتيب الأخير من حيث اعتباره مصدراً من مصادر الضغط النفسي. وإذا نظرنا إلى الطريقة التي يدرك بها المراهقون المواقف والأحداث على أنها ضاغطة أم لا، فإن هذا الإدراك من المحتمل أنه لا يتأثر بجنس المراهق، إضافة إلى أن الطلبة من الجنسين يتعرضون لخدمات تربوية إثرائية مشتركة تقلل من الفروق بينهما. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة داود (١٩٩٥) ودراسة (Chan, 2005) التي وجدت فروقا في مصادر الضغط بين الذكور والإناث وكذلك دراسة (Russell, 1993) التي أشارت أن الإناث يدركن المواقف على أنها ضاغطة بدرجة أعلى من الذكور.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث فقد تبين أن أكثر إستراتيجية تعامل استخداما مع الضغط النفسي من قبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين هو العدوان اللفظي والجسدي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء المرحلة النمائية التي يمرون بها، أو لتعرضهم لنماذج عنيفة في البيئة المحيطة بهم من مؤسسات تربوية واجتماعية أو وسائل الإعلام، أو لشعورهم بالاختلاف عن الآخرين، ويظهر ذلك من خلال تعامل الآخرين معهم وتعبيرهم عن عدم فهمهم لأفكار ومقترحات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، مما قد يدفع أولئك الموهوبين والمتفوقين إلى التعامل بعدوانيه في مواجهة هذه المواقف، إضافة إلى أنه يبدو عليهم عدم القدرة على تمييز الحدود الفاصلة بين استجابة تأكيد الذات Assertiveness والعدوان، الأمر الذي يستلزم تدريبهم على كيفية التمييز بين الاستجابتين في مواقف الحياة، وذلك من خلال الخدمات الإرشادية المقدمة لهم خاصة وأنهم يميلون إلى المواجهة وعدم التجنب.

وقد جاءت إستراتيجية الطرق المعرفية في الترتيب الثاني من حيث الاستخدام بين أفراد عينة الدراسة، وهو ما ينسجم مع قدرة الطلبة المتفوقين والموهوبين على توظيف قدراتهم

العقلية واستخدام حل المشكلات في التعامل مع المواقف الضاغطة. كما تبين أن إستراتيجية تجنب الموقف والتحول عنه والانعزال هما الأقل استخداما للتعامل مع الضغط النفسي من قبل الطلبة المتفوقين والموهوبين، وهذا يتسق مع سماتهم الشخصية حيث يميلون إلى المواجهة والمغامرة وحل المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hampel & Petermann, 2005) التي أشارت إلى أن المراهقين يستعملون استراتيجيات غير تكيفية للتعامل مع الضغوط بدرجة أعلى من الاستراتيجيات التكيفية، ويتضح ذلك من كون الإستراتيجية الأكثر شيوعا بين عينة الدراسة الحالية هي إستراتيجية العدوان اللفظي والجسدي وهي إستراتيجية غير تكيفية، وتتفق مع دراسة (Chan, 2005) التي تشير إلى أن المتفوقين والموهوبين يميلون إلى استخدام استراتيجيات حل المشكلة – وهي إستراتيجية معرفية– والمواجهة للتعامل مع الضغوط، وتختلف نتيجة هذه مع الدراسة مع دراسة (Chan, 2004) التي أظهرت أن تجنب المواقف هو أكثر الاستراتيجيات استخداما بين الموهوبين.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ ≤٠,٠٥) في استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي تعزى إلى الجنس باستثناء إستراتيجية ممارسة عادات معينة. حيث أظهرت الدراسة أن الذكور أكثر استخداما لها ومن المحتمل أن يكون ذلك عائدا إلى التوقعات المرتبطة بالدور الجنسي لكل من الذكور والإناث، حيث يتوقع من الذكور ممارسة بعض العادات مثل التدخين، والأكل الزائد أكثر من الإناث. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Hampel & Peterman, 2005) ودراسة (Swiatiek, 1995)، اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المستخدمة للتعامل مع الضغوط، وتختلف مع دراسة درويش (١٩٩٣) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المستخدمة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة درويش (١٩٩٣) في وجود فروق بين الجنسين في استخدام إستراتيجية ممارسة عادات معينة، ولكنها تختلف مع دراسة (Freednberg, 1991) ودراسة (Plunkett et al, 2000) اللتين وجدتا فروقا بين الجنسين في إستراتيجية التعامل المستخدمة.

أما فيما يخص نتائج السؤال الخامس فقد وجدت دلالة إحصائية عكسية عند مستوى (∝ ≤٠,٠٥) في مصفوفة معاملات الارتباط بين أربعة من مجالات مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التعامل معها، بين العلاقة مع الزملاء والأصدقاء كمصدر للضغط واستراتيجة تجنب الموقف والتحول عنه، وربما يعود ذلك إلى أنه عندما يكون الأصدقاء والزملاء هم مصدر الضغط فإن الطلبة يبتعدون عن تجنب الموقف المسبب للضغط، بل يواجهونه، وينسجم هذا مع طبيعة شخصية المراهقين. ووجدت علاقة بين الأمور المالية والاقتصادية بوصفها مصدر ضغط وإستراتيجية العدوان اللفظي والجسدي، ومصدر العلاقات مع الوالدين والأخوة

وإستراتيجية العدوان اللفظي والجسدي. وتفسر ذلك بأن الطلبة الموهوبين والمتفوقين أظهروا ميلاً إلى استخدام إستراتيجية العدوان اللفظي والجسدي مع مجالات مصادر الضغط المختلفة المحددة في الدراسة ما عدا مجالي العلاقات مع الوالدين والإخوة، والأمور المالية والاقتصادية. كما أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى (∝ ≤ ٠,٠١٥) بين إستراتجية البحث عن الدعم الاجتماعي وكل من مجالات الضغط التالية: العلاقة مع الزملاء، الأمور المالية والاقتصادية، والعلاقات مع الوالدين، والعلاقات مع معلمي المدرسة والمركز، والانفعالات والمشاعر والمخاوف، والتخطيط للمستقبل، وهذا ما أكدته الدراسات التي تشير إلى أن الاستراتيجيات المستندة إلى البحث عن الدعم الاجتماعي من الاستراتيجيات الفعالة في التعامل مع الضغط النفسي، فما يقدمه الآخرون من سند ودعم يزود الفرد بالقوة الانفعالية للتعامل مع الضغوطات. إن الطلبة المتفوقين والموهوبين يميلون إلى البحث عن الدعم الاجتماعي من والديهم وإخوتهم ومعلميهم والمرشدين عندما يواجهون ضغوطات في المجالات المختلفة، مما يؤكد ضرورة توفير الرعاية وتقديم الخدمات الإرشادية لمساعدة هؤلاء الطلبة عند مواجهة ضغوطات نفسية.

التوصيات

١. تصميم وتنفيذ برامج توجيه جمعي، وإرشاد جمعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين داخل المراكز الريادية، تهدف إلى تقليل درجة الضغط النفسي لديهم من خلال تعليمهم مهارات سلوكية ومعرفية تمكنهم من التعامل الصحي والتكيفي مع الضغوط الحياتية التي يواجهونها.
٢. إجراء دراسات لمقارنة عدة مستويات من الضغط النفسي التي يتعرض لها الطلبة الموهوبون والمتفوقون، ومعرفة الإستراتيجيات المستخدمة مع كل مستوى من مستويات الضغط، و تتم مقارنة الاستراتيجيات التي يستخدمها من يتعرضون لضغوط عالية بالإستراتيجيات التي يستخدمها من يتعرضون لمستويات متوسطة أو منخفضة من الضغط.
٣. إجراء دراسات لمقارنة مدى فعالية كل إستراتيجية من الإستراتيجيات التي يستخدمها الموهوبون للتوافق مع الضغوط النفسية، بحيث تصنف إلى إستراتيجيات مرتفعة، ومتوسطة ومنخفضة الفعالية، وإيجاد محكات لاختبار هذه الفعالية.

المراجع

جروان، فتحي (٢٠٠٢). **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين: دار الكتاب الجامعي.

داوود، نسيمة (١٩٩٥). الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف من السادس حتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف. **دراسات (العلوم الإنسانية) ٢٢**(٦)، ٣٦٧١-٣٧٠٦.

درويش، مها (١٩٩٣). **إستراتجيات التوافق للضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان العاصمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

شتشاوي، هشام (١٩٩٣). **مصادر الضغط النفسي التي يتعرض لها الأطفال في الصفين الخامس والسادس في محافظة عمان العاصمة كما يدركها الأطفال والمعلمون والمرشدون**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

محاسنة، عبدالرحيم (٢٠٠١). **حاجات ومشكلات الطلبة المتميزين الملتحقين ببرامج المتميزين في الأردن مقارنة مع الطلبة غير المتميزين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

وزارة التربية والتعليم (١٩٨٧). **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي**. عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣).**مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية**، (جـ ١٤). عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

Baker, J.A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. **Gifted Child Quarterly, 42**, 5-14.

Chan, D.W (2004). Social coping and psychological distress amony Chinese gifted students in Hong Kong. **Gifted Child Quarterly, 48**(1), 30-41.

Chan, D.W. (2005). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hon Kong. **High Ability Studies, 16**(2), 163-178.

Deniz, M.D. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish University Students. **Social Behavior and Personality, 34**(9), 1161-1170.

Freedenberg, E. L. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. **Journal of Adolescence, 14**(2), 119-133.

Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. **Journal of Youth and Adolescence,34** (2), 73-83.

Hebert, T.P. (2000). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. **Journal of Secondary Gifted Education, 8**, 164-178.

Litman, J.A. (2006). The cope inventory: Dimensionality and relationships with approach- and avoidance-motives and positive and negative traits. **Personality and Individual Differences, 14**(2), 273-284.

Lohman, B & Javis, P. (2000). Adolescent' stressors, strategies and psychological health studied in the family context. **Journal of youth and Adolescence. 29**(1) 15-22.

Mendaglio, S. (2005). Counseling gifted persons into account. **Gifted Education International, 19**, 204-212.

Moon, S. M., Kelly, K.R., & Feldhusen, J.F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A need assessment. **Gifted Child Quarterly, 41**, 16-25.

Moon, S.M. (2003). Personal talent. **High Ability Studies, 14**. 1-21.

Moon, S.M., & Hall, A.S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. **Journal of Marital and Family Therapy, 24**, 59-80.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. **Roeper Review, 22**(1), 122-149.

Neihart ,M.(2002).The social and emotional development of gifted children : What do we know? **.Gifted Child Quarterly,47**,144-154.

Peterson, J.S. (2002). A longitudinal study of post – high – school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. **Journal of Secondary Gifted Education, 14**. 6-18.

Peterson, J.S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. **Professional School Counseling, 10**(1), 86-102.

Plunkett, S. Radmacher, K., & Moll-Phanara, D. (2000). Adolescent life events, stress, and coping: A comparison of communities and genders. **Professional School Counseling's**, **3**(5), 356-379.

Preuss, L.J., & Dubow, E.F. (2003). A Comparative between in tellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. **Roeper Review, 26**, 105-111.

Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. **Gifted Child Quarterly, 39**(3), 162-170.

Reise, S. M. & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted student: What we know and where do we go? **Gifted Child Quarterly, 44**, 152-170.

Russell, W. J. (1993). Gender: Specific differences in the perceived antecedents of academic stress. **Psychological Reports**, (1), 739-743.

Scholwinski, E., & Reynolds, C.R. (1985) Dimensions of anxiety among high IQ children. **Gifted Child Quarterly, 29**, 125-130.

Swiatek, M.A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. **Gifted Child Quarterly, 39**(3), 154-157.